DOCUMENT RESUME

ED 442 269 FL 026 242

TITLE	Revista de Investigacion Educativa (Journal of Educational Research).
REPORT NO	MU-724-1996
ISSN	ISSN-0212-4068
PUB DATE	1997-00-00
NOTE	501p.; A publication of Asociacion Interuniversitacia de Investigacion Pedagogica (AIDIPE).
PUB TYPE	Collected Works - Serials (022)
LANGUAGE	Spanish
JOURNAL CIT	Revista de Investigacion Educativa; v15 n1-2 1997
EDRS PRICE	MF02/PC21 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Action Research; Adolescents; Chi Square; College Faculty; College Students; Drinking; *Educational Research; Elementary Secondary Education; Foreign Countries; Gifted; Multicultural Education; School Counselors; Science Education; Student Characteristics; Student Motivation; Test Anxiety; Testing
IDENTIFIERS	Europe; Spain

ABSTRACT

The two issues of this journal include the following articles (Titles are translated into English): "General Panorama of Research on Intercultural Education in Europe" (Margarita Bartolome Pina); "Incidence of Some Educational, Social, and Affective Factors in Alcohol Consumption by Teenagers" (Elvira Repetto Talavera, Ma. Peregrina Senra Varela); "Analysis of Multicultural Education in the Educational Centers of Western Almeria" (Encarnacion Soriano Ayala); "Test Anxiety: Its Effect on Performance (I)" (Norberto Navarro Adelantado, Presentacion A. Caballero Garcia); "Evaluation of School Counselors' Professional Competencies" (Luis Sobrado Fernandez); "Constructing a Scale for Measuring Attitudes towards Multicultural Education" (Mercedes Rodriguez Lajo, Flor Cabrera Rodriguez, Julia V. Espin Lopez, Ma. Angeles Marin Gracia); "Motivational Patterns in University Students: Differential Characteristics" (Antonio Valle Arias, Ramon Gonzalez Cabanach, Lino Manuel Cuevas Gonzalez, Jose Carlos Nunez Perez); "Type I Error and the Power of Chi-Square Tests in the Study of Differential Item Functioning" (Ma. Dolores Hidalgo Montesinos, Jose A. Lopez Pina, Julio Sanchez Meca); and "Evaluation of the Action Research Done by University Faculty in the Field of Science Education" (Mario de Miguel Diaz); "Counseling in Secondary Education: The Current and Prospective Situation" (Ma. Teresa Diaz Allue, Rafael Carballo Santaolalla, Ma. Jose Fernandez Diaz, Narciso Garcia Nieto); "Entering the Workforce" (Benito Echeverria Samanes); "Research in Practice" (Pilar Colas Bravo); "Evaluation of Educational Centers: Getting Closer to a Systematic Focus" (Mario de Miguel Diaz); "Evaluation of the University Institution"; (Sebastian Rodriguez Espinar); "Education for Gifted Students" (Carmen Jimenez Fernandez); "Conceptual Contributions and Methodologies in Three Fields of Comparative Pedagogy. Intercultural Education" (Teresa Aguado Odina); "Adaptive Education" (Mercedes Garcia Garcia); and "Perspectives of Psycho-Educational Research. The Linguistic Dimension" (Feli Etxeberria Sagastume). (LR)

Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made
from the original document.

ED 442 269

Volumen 15, número 1, 1997

Revista de Investigación Educativa

Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Sandin

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

1

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

FL026242

BEST COPY AVAILABLE

2

ISSN: 0212-4068
Depósito Legal: MU-724-1996

THIS PAGE INTENTIONALLY LEFT BLANK

BEST COPY AVAILABLE

Revista de Investigación Educativa

Volumen 15, número 1, 1997

Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)

Directora:
Fuensanta Hernández Pina

Directora ejecutiva:
Julia Victoria Espín

CONSEJO ASESOR:
Margarita Bartolomé
Nuria Borrell
Leonor Buendía
Iñaki Dendaluce
José Cajide
Narciso García
Jesús Jornet
Mario de Miguel
Arturo de la Orden
Ramón Pérez Juste
Antonio Rodríguez Diéguez
Francisco J. Tejedor

CONSEJO DE REDACCIÓN:
Manuel Álvarez
Rafael Bisquerra
Carmen Buisan
Flor Cabrera
Inmaculada Dorio
Julia Victoria Espín
Pilar Figuera
Javier Gil
Mª Ángeles Marín
Mª Luisa Rodríguez
Mercedes Rodríguez
Delio del Rincón
Mª Paz Sandín
Trinidad Donoso

SUSCRIPCIÓN E INTERCAMBIO CIENTÍFICO:
Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Facultad de Pedagogía
Paseo del Valle de Hebrón, 171, 2ª planta
08035 BARCELONA (Spain)

DISTRIBUCIÓN:
Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Facultad de Educación
Campus de Espinardo
Universidad de Murcia 30100
Tel. (968) 36 40 67

DISEÑO Y MAQUETACIÓN:
Compobell, S.L. MURCIA

ISSN: 0212-4068

Depósito Legal: MU-724-1996

Revista de Investigación Educativa

Volumen 15, número 1, 1997

Editorial 3

ESTUDIO MONOGRÁFICO

Panorámica general de la investigación sobre Educación Intercultural en Europa .. 7
Margarita Bartolomé Pina

TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN

Incidencia de algunos factores educativos, sociales y afectivos en el consumo de alcohol de los adolescentes 31
Elvira Repetto Talavera y Mª Peregrina Senra Varela

Análisis de la Educación Multicultural en los centros educativos de la comarca del poniente almeriense 43
Encarnación Soriano Ayala

La ansiedad ante la prueba de evaluación: su efecto en el rendimiento (I) 69
Norberto Navarro Adelantado y Presentación A. Caballero García

Evaluación de las competencias profesionales de los orientadores escolares 83
Luis Sobrado Fernández

Elaboración de una escala de actitudes hacia la Educación Multicultural 103
Mercedes Rodríguez Lajo, Flor Cabrera Rodríguez, Julia V. Espín López y Mª Ángeles Marín Gracia

Patrones motivacionales en estudiantes universitarios: características diferenciales 125
Antonio Valle Arias, Ramón González Cabanach, Lino Manuel Cuevas González y José Carlos Núñez Pérez

TRABAJOS METODOLÓGICOS

Error tipo I y potencia de las pruebas chi-cuadrado en el estudio del funcionamiento diferencial de los ítems 149
Mª Dolores Hidalgo Montesinos, José A. López Pina y Julio Sánchez Meca

TRABAJO PARA EL DEBATE

La evaluación de la actividad investigadora del profesorado universitario en el ámbito de las Ciencias de la Educación 171
Mario de Miguel Díaz

FICHAS RESUMEN DE INVESTIGACIONES 187

E D I T O R I A L

Es para la *Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)* un alto honor contar con **S.A.R. Dñª Elena de Borbón y Borbón** como Presidenta de Honor del *VIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa* a celebrar el próximo septiembre en Sevilla.

Desde que en abril de 1981 tuviésemos el primer encuentro en Barcelona gracias a los esfuerzos de nuestros colegas de la Universidad de Barcelona, se han seguido varios Congresos más organizados por colegas de otras universidades como Oviedo, Santiago de Compostela, Murcia, Madrid y Valencia. La participación y presentación de investigaciones y trabajos de calidad en cada uno de estos encuentros nos ha permitido crear un marco consolidado donde los investigadores en el campo de la Educación a lo largo y a lo ancho del país ya no se presentan como contribuciones individuales sino en grupos de trabajo altamente consolidados que investigan en temáticas punteras tanto a nivel nacional como internacional. Nuestra vinculación en 1995 a la *European Educational Research Asociation (EERA)* abre nuevas posibilidades de encuentro a los investigadores de este país. La *Revista de Investigación Educativa (RIE)* con sus 28 números publicados es una expresión de la actividad investigadora que en nuestro país se viene realizando a lo largo de las últimas décadas.

El hecho que **S.A.R. Dñª Elena** haya querido honrarnos con su presencia, así como la excelente acogida por parte de las autoridades políticas y académicas de la Comunidad Autónoma Andaluza, la ciudad de Sevilla y su Universidad, van a posibilitar que el VIII Congreso suponga un momento de máxima expresión de la investigación educativa y sirva de foro para presentar los desarrollos científicos que nuestros colegas han realizado recientemente y que se ofrecerán de forma abierta a los participantes y a la comunidad educativa.

El Congreso va a ser una buena medida o termómetro de lo que es y queremos que sea nuestro nivel de compromiso científico con la comunidad educativa. Las temáticas que en él se abordan responden cada vez más a las demandas que una sociedad cambiante y en desarrollo exige y en donde la solución de los problemas a través de programas educativos efectivos no sólo es una exigencia sino una necesidad. Si la educación es la mayor empresa en la que todos participamos y de la que todos esperamos recibir algo, es fundamental que se investigue e intentemos a través de sus resultados comprender mejor cuáles deben ser las mejores soluciones. Esperamos cumplir el reto.

Nuestros colegas de la Universidad de Sevilla, a quienes todos agradecemos profundamente su cooperación, esperan contar no sólo con nuestra asistencia sino tam-

bién con las aportaciones que garanticen el éxito de este evento que auguramos va a ser total. Las ponencias, comunicaciones, simposios, posters, etc. que se han organizado girarán en torno a cuatro ámbitos fundamentales: Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica, Métodos de Investigación Educativa, Medición y Evaluación Educativas y Pedagogía de la Diversidad.

Deseo en nombre de *AIDIPE*, reiterar el agradecimiento de nuestra comunidad científica a **S.A.R. Dñª Elena** por el alto honor que nos dispensa al aceptar la Presidencia de este Congreso por lo que supone de impulso y aliento a nuestro quehacer educativo y confío en que este número de RIE sea un digno preámbulo a un encuentro que todos, a no dudar, consideramos memorable.

ESTUDIO MONOGRÁFICO

Revista de Investigación Educativa, 1997, Vol. 15, n.º 1, págs. 7-28

PANORÁMICA GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN EUROPA

Margarita Bartolomé Pina
Universidad de Barcelona

RESUMEN

Este artículo ofrece una panorámica general de la investigación realizada en estos últimos años sobre la educación intercultural en Europa, poniendo el énfasis, desde un enfoque fundamentalmente metodológico, *en la diversidad de tradiciones, métodos y estrategias existentes, así como en los nuevos campos abiertos donde se desarrolla una mayor producción. También se incide en las incertidumbres y retos que se perfilan en el horizonte de la investigación sobre educación intercultural en Europa.*

ABSTRACT

In that work the reader can examine a global and panoramic vision of the research done along those last years on intercultural education in Europe. From a main methodological point of view, the article emphasizes the nowadays current diversity of traditions, methods and strategies. And, it puts, too, the accent on the new opened fields, where a great production is been developed. Finally, the incertitudes and challenges foreseen in the research horizons on the intercultural european research are underlined.

Margarita Bartolomé Pina. Catedrática de Universidad. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona. Edifici de Llevant, 2ª planta. Desp. 268. Passeig de la Vall d'Hebrón, 171. Barcelona (08035). E-mail: MIMBP11D@ D5.UB.ES.

1 Este artículo es una transcripción de la ponencia presentada por la autora en la *European Conference of Educational Research* (ECER-96), celebrada en Sevilla, los días 25-28 de Septiembre de 1996.

I. INTRODUCCIÓN

Con este trabajo no pretendemos ofrecer un análisis exhaustivo de lo que en el ámbito de la investigación se ha realizado sobre Educación Intercultural[2]. Posiblemente, la primera constatación es que necesitamos síntesis comprensivas de los distintos países, ya que los cauces habituales, o bien se hallan sobresaturados de información, muchas veces irrelevante para nuestro objetivo, o bien ofrecen sesgos importantes. Veamos un ejemplo: el «*Multicultural Education Abstracts*» constituye una buena aproximación a los trabajos que se publican a nivel mundial. En 1996 se pueden contabilizar 413 las revistas de las que se ofrecen abstracts. Ahora bien, 193 son de USA; 141, de Inglaterra; de Australia, 17 y de Canadá, 27. El resto, hasta sumar un total de 35 revistas corresponde a 18 países, entre los que no se cuentan, por ejemplo, Francia, Italia o España.

Y, sin embargo, existen elementos comunes en nuestra *historia común europea* que, de alguna forma, imponen límites o sugieren temas a la propia investigación educativa.

Las nuevas *migraciones extracomunitarias*, con sus peculiares características, junto al *resurgimiento* de procesos de afianzamiento de la identidad étnica de grupos y pueblos minoritarios dentro de las viejas fronteras, ha agudizado la *diversidad* existente en la población europea, que los Estados Nación se habían encargado de mantener dentro de un «orden».

En una sociedad multicultural, las personas no pueden situarse al margen de este hecho. La *construcción de su identidad personal y social* se ve afectada por ello y sus procesos de comunicación e integración en dicha sociedad experimentan un cambio sustancia. La misma comprensión del mundo, de Europa, de su propio pueblo y de la sociedad cercana en la que están insertos difieren en razón de sus raíces culturales y de las experiencias vividas. Pero la igualdad de oportunidades no es la misma para todos. Ni en la escuela, ni en el trabajo, ni en la vida.

En el ámbito educativo, y más concretamente en el escolar, *estos elementos* deberían ser contemplados desde los planes de enseñanza, la organización de los procesos de enseñanza aprendizaje o la vida cotidiana que se desarrolla en escuelas y aulas. Y no sólo porque afectan a los resultados académicos que obtienen unos grupos u otros o a sus posibilidades de promoción, sino a su realización personal y social, a la convivencia, a la consolidación de la democracia y a la construcción armónica de los pueblos. Todos ellos *ponen la educación a prueba. ¿Está dando respuestas válidas? ¿Para quiénes?*

A estas cuestiones clave pretenden responder, de una parte, las conferencias, coloquios, encuentros, declaraciones institucionales, planes y políticas educativas. De otra, múltiples iniciativas prácticas procedentes de sectores educativos, sociales, de la sa-

2 El mismo término «intercultural», adoptado y divulgado por el Consejo de Europa, tiene un hondo raigambre europeo. Mientras en la tradición anglosajona se afianza el de «multicultural», como término genérico que engloba todos los posibles paradigmas o modelos de educación multicultural (Véase Banks, 1989), en los informes del Consejo de Europa, en los encuentros y congresos europeos se prefiere utilizar el de «educación intercultural», que expresa la opción intencional humanística a favor de un intercambio cultural, una reciprocidad en la comunicación y un enriquecimiento mutuo desde posicionamientos simétricos. Más adelante podremos volver sobre este planteamiento teórico, desde la investigación realizada.

lud, etc. Movimientos, asociaciones, grupos, colectivos, organizaciones diversas buscan su espacio social para afirmar identidades, apoyar la diversidad cultural o los derechos de unas minorías, o los cambios de cualquier índole que se necesitarán para avanzar en la «hipótesis» intercultural. Abdallh-Pretceille (1993) lo expresa magistralmente al describir el estado de la educación intercultural en Francia.

Somos conscientes de que un *proyecto educativo intercultural* no ha de establecerse sino desde marcos más amplios que orientan el sentido y la dirección de la acción política dentro de una determinada sociedad. En su informe sobre *Migración y sociedad en Europa. Las recientes mutaciones y sus consecuencias educativas y culturales,* Perotti (1989) subraya esta necesidad. Proyecto social y proyecto educativo devienen inseparables y los estudios sobre la educación intercultural exigen un acercamiento más comprensivo y crítico de la realidad en la que se insertan.

Ahora bien, un análisis de la investigación educativa intercultural en un país precisa, para poder llegar a su comprensión adecuada, del conocimiento de las directrices políticas del mismo así como de la acción pedagógica y de las innovaciones que se están produciendo en este campo. Alleman-Ghionda, (1995) ha aplicado este modelo al estudio comparado de 4 países: Francia, Alemania, Italia y Suiza. Así, por ejemplo, ha encontrado que no aparecen grandes diferencias, entre estos países, en la residencia encontrada a un particular tipo de innovación. Las diferencias son, sobre todo, pronunciadas cuando observamos estas naciones al nivel de orientaciones de investigación y de políticas. Alemania y Suiza son más positivas que Francia o Italia acerca de promover la educación bilingüe y multilingüe (p. 46).

Dominios que han de explotarse conjuntamente para comprender la raíz de una pobre implementación de la educación intercultural.

Allemann-Ghionda, C. (1995, p. 45).

Rastrear en esa articulación, no sólo en la actualidad sino en el pasado, con la intencionalidad de hacer avanzar la discusión teórica en este campo de las disciplinas científicas, constituye uno de los programas de investigación que se han llevado a cabo en la República Federal Alemana, titulado FABER (*«Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung»*) (Las consecuencias de las migraciones en el dominio de la enseñanza y de la educación). Como señala una de las investigadoras, Kruger-Potratz, (1993, p. 30) «*Intentando reconstruir la historia de las diferentes formas de inclusión y exclusión de las minorías en Alemania, queremos también hacer visible una de las corrientes fuertes del debate constitutivo del «nacionalcentrismo» de las ciencias de la educación, tal como ellas han sido institucionalizadas al final del siglo XIX en Alemania. Si se reescribe la historia de la enseñanza y de la educación, teniendo en cuenta la perspectiva de las minorías y, en nuestro caso, de las minorías étnicas y lingüísticas, ella se revela como la historia de un conflicto autor de la hegemonía cultural, en tanto que parte integrante de la lucha por la consolidación del poder social y político*».

2. INVESTIGAR. ¿DESDE QUÉ ENFOQUE?

A partir de esa articulación directrices políticas/ investigación educativa/ prácticas de educación y prácticas sociales ha de leerse e interpretarse la investigación intercultural.

2.1. Enfoques/ modelos educativos/ tipos de investigación

No existe correspondencia lineal pero sí tipos de investigación preferentes ligados a distintos enfoques sociopolíticos, que tienen su expresión en determinadas prácticas y programas educativos[3].

Soy consciente de que esta clasificación de modelos, estrechamente relacionada con la propuesta por Selby (1992)[4], es un intento más, entre muchos, de aproximarse a los diferentes paradigmas de la educación multicultural. Recordemos la de Banks (1989) o MC. Carthy (1994), por referirnos a dos clasificaciones bien diferenciadas.

Si contrastamos estos enfoques con el recorrido histórico vivido en los distintos países de Europa, deberemos señalar algunas precisiones.

---

3 Un cuadro completo de enfoques, modelos y programas puede verse en: Bartolomé, M. (coord.). Diagnóstico de las diferencias étnicas y de los procesos desarrollados en la educación primaria. Informe de investigación al CIDE. Madrid pp. 25-26. Se publicará bajo el nombre: Diagnóstico a la escuela multicultural. (En prensa).

4 Selby, desde Gran Bretaña, no hace distinción entre el enfoque multicultural y el intercultural, señalando bajo el término de multicultural muchos rasgos de ambos enfoques. Me ha parecido importante distinguirlo desde el plano teórico, aunque, en la práctica, la opción intercultural no ha llegado a penetrar nuestras sociedades europeas.

ENFOQUE	MODELOS	TIPOS DE INVESTIGACIÓN PREFERENTE
Hacia la afirmación hegemónica de la cultura del país de acogida.	• Asimilacionista. • Compensatorio. • Segregacionista.	• Estudios de campo: conocimiento de la diversidad de origen, niveles alcanzados. • Estudios diferenciales en inteligencia, rendimiento (Inv. Ex-post-facto). • Evaluación de Programas de educación Compensatoria.
Hacia el reconocimiento de la pluralidad de culturas.	• Pluralismo cultural. • Curriculum multicultural. • Orientación multicultural.	• Estudios etnográficos sobre grupos minoritarios. • Estudios de campo que recogen la diversidad cultural. • Estudios de casos e historias de vida. • Investigación ex-post-facto sobre identidad étnica y cultural y actitudes y prejuicios ante la multiculturalidad.
Hacia una opción intercultural basada en la simetría cultural.	• Intercultural. • No racista. • Holístico.	• Estudios comparados entre pueblos. • Estudios etnográficos y de campo en instituciones. • Evaluación de Programas orientados a la mejora de las relaciones humanas, al aprendizaje cooperativo, al desarrollo de la identidad cultural, etc. (Diseños cuasi experimentales, cualitativos y mixtos).
Enfoque crítico: Hacia una sociedad más justa, que lucha contra la asimetría cultural, social y política.	• Antirracista. • Radical.	• Análisis de contenido: etnocentrismo en textos escolares. • Etnografía crítica. • Estudios de campo longitudinales. • Investigación-acción. • Grupos de discusión. • Biografías e historias de vida.
Enfoque global.	• Intercultural y antirracista. • Educación para la responsabilidad social.	Similares a los anteriores. Se potencia la evaluación de programas desde enfoques mixtos.

2.2. No existe un avance lineal

La primera constatación que podemos hacer es que los países no han llegado a hacer todo este recorrido y que, desde luego no se da un progreso lineal, ni siquiera en el seno de los propios estados.

Así, por ejemplo, Figueroa (1995) relata cuidadosamente, apoyado en multitud de datos, el desarrollo de la educación multicultural en Gran Bretaña. Los planteamientos asimilacionista, compensatorio, multicultural, y antirracista se suceden, hasta llegar a una inquietante cuestión: el acta de la reforma educativa de 1988, al acentuar el enfoque neoliberal de una parte y conservador, de otra, ¿No afectará a la educación multicultural y antirracista?[5]

Este autor, recogiendo los aportes de otros autores (Tylor, 1992, Graham y Tyler, 1993 o Bagley, 1992) sobre este cambio, señala: «*Al presente, las perspectivas de la investigación multicultural y antirracista no parecen muy brillantes*» (p. 795), aun, cuando, al concluir, apunta otros indicadores que expresan la posibilidad de que el modelo multicultural y antirracista pueda mantenerse a flote, aunque, eso sí, con esfuerzo.

2.3. Pueden coexistir enfoques diferentes dentro de un mismo estado

Recordemos, a modo de ejemplo, la situación de Bélgica. Leman (1993) ha llevado a cabo un estudio comparado de las políticas de educación intercultural en las comunidades francófona (cfr) y flamenca (cfl), en el que se observan elementos comunes a la política de ambas y aspectos claramente diferenciales.

POLÍTICAS DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LAS COMUNIDADES FRANCÓFONA (CFR) Y FLAMENCA (CFL) DE BÉLGICA

Elementos comunes	Elementos divergentes
• Zonas de educación prioritarias. (Situación de los inmigrantes en bolsas de población autóctona desfavorecida). • Necesidad de mejorar la formación de los enseñantes. • Enseñanza sistemática de la 2ª lengua. • Especial atención a los momentos bisagra. (cambios de nivel educativo) • Implicación de los padres de niños procedentes de la inmigración en la escuela. • Reestructuración del currículum desde un enfoque intercultural.	• Tendencia a la desconcentración (cfl) frente a una orientación política hacia los desfavorecidos. (cfr) • Lo intercultural a través de la enseñanza de la lengua de origen L. 1. (cfl) frente a lo intercultural a través de la lengua dominante L. 2., aunque con un fuerte apoyo de un cuerpo de enseñantes extranjero. (cfr) (Ref., Leman, 1993)

5 En el artículo se insinuan posibles hipótesis que comienzan a contrastarse con la realidad: el desarrollo del currículum nacional regresa a etapas anteriores al planteamiento de la educación multicultural y antirracista; la competitividad entre escuelas no favorece su apertura a algunas minorías que tradicionalmente se consideran «más atrasadas» y pueden hacer «descender» el nivel académico de la institución.

En el fondo, en Bélgica, se ponen de relieve dos tradiciones profundamente distintas que coexisten en Europa.

2.4. Conflictos históricos y problemas sociales pueden llevar a impugnar términos que son utilizados en otros países

Abdallh-Pretceille (1993), al estudiar la evolución de la educación intercultural en Francia, señala que *«el no reconocimiento jurídico de las minorías en Francia se traduce por un impase sistemático sobre todas las formulaciones en términos de minorías»* (p. 6). Asimismo indica cómo las prácticas y los investigadores franceses tienden a no utilizar los términos «etnia», «étnico», «etnicidad» en sus estudios, lo que sí se da en la literatura anglosajona[6].

El término «educación antirracista» ha tendido a evitarse en Alemania Occidental, dado que «racismo» y «racista» se reservaron exclusivamente durante años para referirse a conductas antisemíticas. Sólo a finales de los 80 ha sido posible volver a plantear claramente la existencia de un racismo en la Europa occidental, que se expresa en la desigualdad de oportunidades y contra el que ha de existir una intervención activa (Hoff, 1995, pp. 830-831).

2.5. El horizonte intercultural. ¿Maastricht o la ciudadanía global?

En el momento actual, varios planteamientos reivindican su protagonismo como superación de los anteriores paradigmas.

De una parte, se busca y persigue la conjunción de esfuerzos de los enfoques multicultural y antirracista (Figueroa, 1995).

También la consciencia de interdependencia mundial, el camino progresivo hacia un nuevo orden planetario ha hecho brotar la necesidad de ir caminando hacia la ciudadanía global (Lynch, 1992).

La educación para la construcción europea, constituye una nueva dimensión de la educación intercultural (Etxeberría, 1992) que expresa, en el ámbito educativo, el Proyecto de la Europa Comunitaria. La comunicación, el intercambio de alumnado, planes conjuntos educativos, redes y equipos de investigación potenciarían este enfoque.

¿Son planteamientos que necesariamente deben ir separados? ¿Lo van en la práctica?

Algunos se preguntan si detrás de este último enfoque no existe algunas veces una transformación solapada de los tradicionales nacionalismos por un europeismo chauvinista. El *con quienes* y *para quienes* se construye este modelo, nos permitirá afirmar o negar en cada situación, su validez intercultural.

---

6 Recordemos, sin embargo, que el abandono del constructo «raza» y la utilización del de «etnia» y «etnicidad» fue objeto de contestación por los seguidores del enfoque crítico, dado que para algunos de sus seguidores, podía obviarse la existencia del racismo en las sociedades contemporáneas. Se trataba de recuperar las raíces de un término desde un planteamiento ideológico absolutamente diferente al utilizado años anteriores.

En cualquier caso, la investigación sobre este tema ha de plantearse *sus finalidades*, para saber al servicio de qué proyecto de sociedad actúa, consciente o inconscientemente.

3. LA COMPRENSIÓN DE LA REALIDAD EDUCATIVA MULTICULTURAL

Ofrecemos ahora una breve reflexión sobre las metodologías, estrategias y diseños más utilizados en la investigación en educación multicultural y que completan otros trabajos de síntesis presentados estos últimos años (Bartolomé, 1992) y (Bartolomé, Cabrera, Espín, Del Rincón, Marín y Rodríguez, 1994).

3.1. La investigación ex-post-facto

Constituye el bloque más amplio de trabajos, hasta mediados de los 80. En la actualidad, aunque con diversas variantes, que luego comentaremos, sigue manteniendo su vigencia. Sin embargo, la preferencia de los investigadores por este tipo de método ha disminuido claramente.

La investigación ex-post-facto se orienta a la constatación demográfica y caracterización global de las poblaciones multiculturales; al conocimiento de las prácticas educativas en contextos multiculturales descritas por profesores y alumnos, a la percepción que tienen algunos de estos colectivos ante prácticas o actitudes racistas, al estudio de sus actitudes ante la educación multicultural; al análisis de los efectos que ésta produce en el rendimiento, procesos de aculturación etc. del alumnado, a la constatación de los progresos alcanzados en diversas variables lingüísticas en poblaciones multiculturales a raíz de la implantación de una política lingüística determinada; a la descripción de opiniones, creencias o expectativas de padres de alumnos minoritarios ante la escolarización de sus hijos. Éstos son algunos de los campos donde se observa una mayor producción investigadora.

Los «mapas multiculturales», como punto de partida, han seguido llevándose a cabo, no sólo en países con gran tradición en inmigración —como es el caso de Bélgica— sino en otros, como España, que ha pasado en estos últimos años, de ser un país de emigración hacia Europa y América a contar con un todavía modesto pero ya perceptible flujo de inmigrantes (Jordán, 1995). Junto a los datos demográficos (que ya suponen una considerable dificultad a la hora de caracterizar los grupos)[7] se estudian otras variables que nos introducen en un conocimiento más amplio de la población.

La competencia comunicativa es un tema de máxima actualidad en poblaciones con un considerable grado de bilingüismo. Véanse, por ejemplo, los trabajos presentados en los últimos seminarios sobre «Lengua y educación» coordinados por Siguan, 1992, 1994, o el estudio diagnóstico, previo a la intervención en dos grupos monolin-

---

7 Esta dificultad no se da sólo en el caso de la población procedente de la migración exterior, sino al plantear la escolarización del pueblo gitano. Las investigaciones de estos últimos años, promovidas por el CIDE pretenden salir al paso de esta situación. Véase una síntesis de las mismas en: Murillo y otros (1995 pp. 206 y ss.).

güe y bilingüe de alumnos de primero de Educación General Básica de Melilla (Mesa y Sánchez, 1995).

Los logros académicos y el nivel de rendimiento de los grupos minoritarios fueron objeto de atención y estudio hace ya varias décadas, en diversos países de Europa. Bathnagar (1984 pp. 83-85) recoge algunas de las investigaciones más relevantes, realizadas en torno a los 70, señalando que los resultados obtenidos en Gran Bretaña, Alemania Occidental, Suiza o Dinamarca son extremadamente coincidentes: los alumnos inmigrantes obtienen un rendimiento inferior a la población autóctona. Veinte años más tarde, Allemann Ghionda (1995 p. 42) se pregunta, en su estudio comparado de cuatro países europeos: *¿Por qué los niños inmigrantes continúan exhibiendo peor rendimiento académico que los niños nativos?* De todas formas, la autora reconoce que existe todavía una deficiente documentación en este aspecto[8].

En la actualidad, el tema de la identidad étnica junto al de los procesos de aculturación (de larga tradición en EE.UU.) está recibiendo una considerable atención por parte de los investigadores europeos. El estudio del racismo, en diversos tipos de poblaciones, constituye igualmente un tema de gran interés.

La investigación por encuesta no puede reducirse, por supuesto, a la población infantil y juvenil. Las entrevistas estructuradas, los cuestionarios y las escalas de actitudes a padres, profesores, permiten una comprensión más fuerte de las resistencias y posibilidades de la educación intercultural. (Jordán, 1994; Bartolomé, (Coord.), 1994; Espín, Marín, Rodríguez y Cabrera, 1996a).

¿Cuáles son, en síntesis, *las críticas* a este tipo de investigaciones?[9] ¿Por dónde avanzar?

Las críticas más fuertes se centran en: *la selección de las muestras, el sesgo cultural y la deficiente adecuación de los instrumentos, las dificultades en los procesos de generalización; el etiquetado que pueden producir, (tendiendo a reforzar estereotipos) y el problema de interpretación de resultados desde «fuera» de la cultura y de los grupos que están siendo estudiados.*

La mejora de este tipo de investigación pasa por:

— un análisis más profundo de los *constructos* que se pretenden medir, siendo la validez de constructo, un paso indispensable en la elaboración de los instrumentos[10].
— trabajar, bien con *muestras* muy extensas y representativas de la población (lo que supondría poder contar con buenos mapas escolares (Véase como ejemplo, Bel, Serra y Vila, 1994)), bien con muestras densamente descritas y en contextos claramente determinados.

---

8 Esta afirmación implícita de que los inmigrantes obtienen un peor rendimiento no se confirmaría con los resultados obtenidos en nuestras investigaciones (Bartolomé, (Coord., 1994) o Colectivo IOE (1996)).

9 Hemos recogido la reflexión anterior ya ofrecida por este punto, iluminada por la propia experiencia investigadora de estos últimos años y por el análisis crítico que, desde EEUU realizan Padilla y Lindholm, (1995) dada la larga experiencia de este país en educación multicultural.

10 Véase, por ejemplo, el proceso presentado en esta conferencia, por Espín, Marín, Rodríguez y Cabrera (1996b) en la elaboración de un cuestionario para medir la identidad étnica y la aculturación en adolescentes.

— tener en cuenta en los estudios estadísticos, tanto la variabilidad *intragrupo* como la entre grupos. Precisamente, esta variabilidad intragrupal, en el seno de un grupo étnico, puede exigir trabajos complementarios de tipo cualitativo.
— la posibilidad de *contrastar los resultados de diversas investigaciones* sobre una misma población, lo cual resulta interesante para confirmar datos. Precisa el conocimiento claro de los instrumentos utilizados y las condiciones de aplicación.
— la utilización de diseños que permitan controlar mejor los orígenes de la variabilidad (Cajide, 1994 pp. 69-73) así como los efectos a medio plazo con un seguimiento de las cohortes.

Queda abierto el interrogante, que retomaremos al final de este trabajo sobre el efecto, no buscado, de etiquetado que tal tipo de investigaciones puede producir. ¿Nos ayudan a luchar contra los prejuicios y estereotipos o apoyan su consolidación? ¿Tiene la investigación intercultural un efecto «perverso»? ¿Cómo conjurarlo?

3.2. La investigación cualitativa

La utilización de las estrategias anteriormente descritas se revelaba insuficiente para una comprensión más profunda de la realidad educativa multicultural.

La investigación cualitativa ha alcanzado especialmente en esta década el reconocimiento explícito de constituirse en una vía —no única, desde luego— para acceder al conocimiento científico. Y ello, desde un pluralismo de enfoques, que son consecuencia, no tanto de las estrategias utilizadas para acercarse a la realidad, ni de la concepción del objeto de estudio, sino de la finalidad de la investigación, de los niveles de identificación entre investigador, investigados e informantes clave, de los criterios de cientificidad que se utilizan y de las tradiciones disciplinares, ideologías o grupos de científicos que las sustentan (Bartolomé, 1992).

En la investigación educativa multicultural, un elemento importante a resaltar es la interdisciplinariedad de planteamientos e investigadores. Otro, la evolución vivida a lo largo de estos últimos años, paralelamente al cambio de modelos de educación multicultural.

Las biografías e historias de vida, nos han permitido acercarnos a los procesos personales vividos por personas inmigrantes o cuyo origen cultural es distinto al de la mayoría dominante (Osler, 1995).

La investigación etnográfica se introduce en las escuelas como una necesidad clara de comprender con mayor profundidad la realidad educativa[11]. A través de su práctica

11 Tradicionalmente los campos que se consideraban más apropiados para los estudios etnográficos eran la comunidad, la familia y la escuela. Los dos primeros fueron los focos inicialmente preferidos por los etnógrafos. En esta última década, sin embargo, ha sido la escuela la que ha recibido considerable atención. Pensamos, sin embargo, que conviene volver sobre la necesidad de seguir trabajando en etnografías de comunidades donde se insertan jóvenes, pero dando un viraje sustantivo a imágenes tradicionales que no responden a la realidad actual. Aunque responde al contexto norteamericano, el estudio de Brice Healt (1995), nos parece muy expresivo de este enfoque.

hemos llegado a descubrir que «*los objetos de estudio no son tanto, o solamente, 'los problemas' cuanto la comunidad escolar misma, las instituciones educativas y los contextos sociales, económicos y políticos en los que se encuadran* (Velasco, García castaño y Díaz de Rada, 1993, p. 14).

No hay duda de que el mantenimiento de la dimensión holística de los procesos educativos, así como la posibilidad de comprenderlos desde dentro, es decir, desde el punto de vista de los implicados, intentando expresarlos, en la medida de lo posible con sus propias categorías, constituyen inicialmente dos objetivos importantes de la investigación etnográfica.

Ahora bien, la nueva sociología británica, como señala Anderson (1989), descubre en las estrategias etnográficas un medio importante para analizar críticamente el rol de la escuela en la reproducción cultural de las clases sociales y, posteriormente, del prejuicio racial y étnico y de los roles de género. Éstos dos últimos aspectos, según Woods y Hammerslay (1995 p. 3) tienen un desarrollo más tardío en Gran Bretaña. «*Ha sido en fechas más recientes cuando las investigaciones han prestado una atención más seria a las experiencias escolares de las chicas y al papel del género y de las diferencias étnicas (y de las interconexiones de éstas con la clase social) en la configuración de las experiencias de los niños y niñas en la escuela, debido en gran medida a la influencia del feminismo y de los argumentos de la educación multicultural y antirracista*».

Los años 80 han podido ver el desarrollo de numerosas investigaciones de corte etnográfico que intentaban profundizar en: la exploración de la escuela como un instrumento de transmisión cultural, la exploración de los conflictos culturales y raciales en el aula y, aún más recientemente, los procesos de transformación y cambio en las escuelas. Como señalan Gill, Mayor y Blair (1992, p. VII), las dos décadas anteriores habían proporcionado bastante evidencia de la «desventaja racial», ligada a la primera generación de inmigrantes. Sin embargo, este concepto oscurecía el hecho de que este grupo social procedía igualmente de estratos sociales desfavorecidos. Es cierto que se fue progresivamente reconociendo el etnocentrismo curricular. La conclusión de todo ello era que los profesores no discriminaban a los niños negros (al menos, no la mayoría), sino que sus propios procedimientos habituales eran los responsables de tal discriminación. A lo largo de los 80 el profesorado incrementó las iniciativas «multiculturales» que no constituyeron un antídoto para formas de un racismo inserto estructuralmente en las escuelas y en la sociedad. En el conjunto de experiencias que esta obra recoge desde un enfoque etnográfico, se intenta estudiar hasta qué punto las políticas nacionales, locales o institucionales son llevadas a la práctica, analizándose su efectividad.

Como éste, otros muchos trabajos de investigación se han llevado a efecto en Gran Bretaña, especialmente en el análisis de escuelas secundarias (Foster, 1990a)[12].

En torno a estos estudios se ha desarrollado un volumen importante de análisis críticos sobre sus límites y posibles sesgos. Veamos algunos:

12 En España, contamos con investigaciones recientes (Pascual, 1992; Bartolomé, (coord.), 1994; Fernández Anguita, 1996; Colectivo IOE, 1996, entre otros). La organización y estructura interna de estos trabajos es muy variada, así como el objeto de estudio o las estrategias para recoger información.

— Los informantes proporcionan muy pocos ejemplos reales que respalden sus generalizaciones (Foster, 1990b.).
— Los datos provienen de un número relativamente pequeño de profesorado y alumnado.
— Faltan evidencias para comprobar la validez de algunas afirmaciones que pueden haber estado sesgadas (no se ha recurrido, en ocasiones a procesos de triangulación).
— Faltan estancias prolongadas en los lugares estudiados o un conocimiento mayor del lenguaje y costumbres de los implicados.
— La teoría previa puede guiar la investigación pero no hasta el punto de que la prejuicie apresuradamente.

Todas estas críticas sugieren *vías importantes* a profundizar en la investigación etnográfica:

— Avanzar en el esfuerzo por articular el estudio de contextos de diferente amplitud (barrio, escuela, aula...) analizando sus consistencias y posibles contradicciones.
— Comparar etnografías de escuelas diversas para llegar a una comprensión más profunda de los procesos educativos que en ellas se llevan a cabo y llegar al descubrimiento de patrones emergentes y modelos de actuación.
— Cuidar la validez de las etnografías a través de todo el proceso (Le Compte y Preissle, 1993).
— Desarrollar la doble actitud: *«extrañamiento ante la realidad»*, introduciendo una distancia psicológica, que nos permita realizar una descripción densa de la vida en las escuelas y las aulas y cultivar, al tiempo, una *reflexión crítica* desde los datos iluminados por la teoría.
— Estudiar, no sólo las prácticas pedagógicas sino *«las representaciones sociales, (imágenes, actitudes, expectaivas) que tienen entre sí los diferentes agentes intervinientes, así como el papel que se atribuyen a sí mismos en esa relación, a fin de descubrir la estrategia y el horizonte ideológico en el que se mueven»* (Colectivo IOE, 1996, p. 8)[13].

El análisis de contenido ha sido utilizado como método preferente o como técnica complementaria para tratar los materiales e informaciones que hemos obtenido en el curso de un trabajo de campo. Denia, Giró y Navarro (1988) trabajaron por ejemplo, el etnocentrismo de los textos de historia. También han sido objetos de estudio los textos oficiales de las Administraciones educativas (Besalú, 1994) o las legislaciones en torno al tema de educación intercultural (Figueroa, 1995; Alleman-Ghionda, 1993). Otra

13 Las técnicas empleadas han sido las entrevistas abiertas y los grupos de discusión, con los principales agentes implicados. Ambas técnicas cualitativas —según los autores— persiguen captar los puntos de vista de los entrevistados mediante una exposición abierta de sus opiniones. La transcripción mecanografiada ha sido objeto de un análisis sistemático, textual y contextual, a fin de extraer los estereotipos, actitudes y valoraciones de los agentes que intervienen en el proceso escolar.

fuente interesante de información en educación intercultural han sido las producciones de los propios escolares. A través de ellas pueden estudiarse sus valores, estereotipos, identificaciones culturales, intereses, etc.

En el terreno lingüístico la investigación cualitativa ha ayudado a avanzar en el análisis de la *competencia comunicativa*, cuando ésta se da en una sociedad multicultural. Se ha analizado la comunicación entre personas pertenecientes a la mayoría o las minorías en un país; la comunicación con extranjeros y la comunicación en lengua franca, es decir en situaciones en que los participantes no pueden utilizar su lengua materna y recurren a otra lengua para intentar comunicarse (usualmente el inglés). Luchtenberg (1995) ha analizado estos procesos en Alemania. Esta autora nos plantea un modelo de competencia comunicativa, basado en la cooperación.

UN MODELO DE COMPETENCIA COMUNICATIVA

BARRERAS		INSTRUMENTOS
— Diferencias de lenguaje y actitudes no verbales y conductuales. — Falta de formación.	**META** **Comunicación Intercultural**	— Habilidades metacomunicativas. — Tolerancia del error. — Aceptación de perspectivas múltiples. — Conciencia del multiculturalismo.

Luchtenberg, S. (1995).

Como vemos, el modelo enfatiza el aspecto de las relaciones más que aspectos formales de la comunicación. Algunas habilidades tales como el apercibirse de los mensajes no verbales o habilidades meta-comunicativas son más fáciles de enseñar o aprender que otras relativas a las actitudes. Aunque los avances, suponen introducir estrategias de intervención educativa diferentes (creando, por ejemplo, en clases multiculturales, un clima que favorezca el interés por los diferentes lenguajes), es importante desarrollar estudios comprensivos de las diferentes situaciones comunicativas en el ámbito multicultural y qué factores parecen asociados a la producción de una competencia comunicativa deseada. El análisis del discurso verbal ha de llevarse a cabo entonces, dentro de procesos observacionales más amplios que permitan captar los mensajes no verbales, así como el ambiente en el que tales discursos se realizan, y los elementos que están interviniendo para que aquéllos alcancen su finalidad.

4. INNOVACIÓN Y CAMBIO EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL: NUEVOS ENFOQUES

4.1. La innovación en las escuelas

La competencia comunicativa constituye una dimensión importante de la *competencia cultural*, uno de los modelos interculturales de estos últimos años. Otros, como la *comprensión cultural*, que trabaja especialmente las relaciones humanas en el aula, a fin de hacer a los estudiantes más sensibles a las diferencias o el de la *emancipación cultural* de Gran y Sleeter (1989), que intenta un cambio curricular que responda a las necesidades de los jóvenes de las minorías, se han llegado a plantear ampliamente en EE.UU., en especial, los dos primeros.

De todos ellos encontramos algunos ejemplos europeos, aunque en menor medida[14]. Hay que tener en cuenta que, salvo algunas excepciones, como el desarrollo de la educación multicultural en Gran Bretaña, los planteamientos asimilacionistas y compensatorios han tenido un hondo raigambre en la práctica educativa de muchos países europeos.

Es cierto, (como pudimos comprobar en el apartado anterior) que se han dado muchos esfuerzos por intentar acercarse de forma más comprensiva y crítica a la diversidad étnica y cultural en las escuelas y a los mecanismos sociales y políticos que las mantienen, más allá de algunas prácticas e innovaciones introducidas y más allá también de las declaraciones de principios o del discurso sobre la interculturalidad de los documentos oficiales o pedagógicos.

Sin embargo, *la comprensión crítica de la realidad es necesaria pero insuficiente*. Como el mismo MC Carthy reconoce, en el contexto de EE.UU. «estas críticas se quedan muy cortas a la hora de ofrecer políticas y programas explícitos que puedan ayudar a paliar las desventajas educativas y sociales que experimentan las minorías» (MC Carthy, 1994 p. 116). La crisis profunda de la «idea intercultural» en las áreas de lengua francesa y alemana se ha originado ante las contradicciones y ambivalencias de actuación de las propias políticas educativas (se suscriben tratados europeos de interculturalidad pero se siguen desarrollando las propias dinámicas nacionales monoculturales) y ante la permanencia de las desigualdades estructurales.

También las escuelas y el profesorado, experimentan un cierto cansancio ante la presencia de investigadores, recogiendo información (crítica o no) acerca de sus prácticas, sin encontrar, por otra parte, herramientas y recursos suficientes para abordar adecuadamente los procesos de socialización educativa y de enseñanza-aprendizaje al interior de esta sociedad, asimétricamente estructurada y en la que algunos grupos de personas tienen menos oportunidades que otras de sobrevivir. Si además constatamos el hecho de que un significativo porcentaje de personas procedentes de la migración exterior se sigue concentrando en bolsas de población socialmente desfavorecida,

14 Murillo, Graneras, Segalerva y Vázquez, (1996, p. 211) reconocen que el ámbito de la intervención es uno de los menos desarrollados en el conjunto de investigaciones que ellos analizan.

comprenderemos mejor la necesidad de buscar alternativas educativas que pueden responder a necesidades bien diferenciadas.

Las respuestas, desde la educación, no son similares, ni en los enfoques ni en las estrategias, ni en sus participantes. Sin embargo existen algunas tendencias importantes que deseamos subrayar:

— Se ha superado en gran parte, el planteamiento ingenuo de considerar la función educativa al margen de la política y de los movimientos sociales. Pero se ha vuelto a reconocer la importancia limitada y relativa pero insustituible, de la educación en los cambios sociales a medio y largo plazo (King y Schneider, 1991). Esto también implica una manera diversa de trabajar el cambio. Como señala MC Carthy, «*creo que es necesario un enfoque interactivo de la reforma de las relaciones raciales, enfoque que, por ejemplo, trate de vincular las preocupaciones por los problemas de rendimiento individual y de la representación de las minorías en el currículum con la preocupación por los trabajos, las políticas de inmigración y el cuidado de los hijos de madres trabajadoras pertenecientes a minorías*» (MC Carthy, obra cit. p. 125).

  En un incisivo artículo, Carbonell, (1995, 53-75) vuelve sobre este tema, remarcando entre otros aspectos, el conocido axioma de los últimos informes mundiales: *la necesidad de pensar globalmente y actuar localmente*, así como la importancia de *marcos sólidos teóricos pero bien articulados con actuaciones concretas que nos devuelvan la validez de los mismos*[15].

— Se reconoce la necesidad de trabajar con *toda la población*, no únicamente con la población minoritaria. Los cambios de actitudes y las innovaciones curriculares deben afectar tanto al alumnado de la cultura dominante como al alumnado de las minorías. Algunos autores insisten en que este currículum para todos se lleve a cabo desde los intereses y desde las aportaciones de las propias minorías. También, aunque, de manera incipiente, se ha comenzado a establecer una conexión entre el aprendizaje intercultural y la dimensión europea (Allemann-Ghionda, 1995, p. 49).

— La formación del profesorado se revela cada vez más como un elemento clave de la innovación.

— Las estrategias orientadas al cambio precisan de un desarrollo mayor de recursos pedagógicos.

— Hay una tendencia, cada vez mayor, a reconocer la complejidad de la diversidad que está a la base de la población: de género, de etnia, de clase social, etc. Es la interacción de estos factores y no su consideración aislada la que ha de tenerse en cuenta en las estrategias educativas. Este planteamiento evitará también un sesgo en los programas educativos en el tratamiento de uno u otro tipo de diversidad.

---

15 El análisis crítico que este autor hace del tema del poder, en el seno de instituciones y grupos que, en principio están al servicio de los grupos minoritarios, constituye una buena reflexión para comprender más profundamente el arraigo de pautas de discriminación en nuestra sociedad.

— La innovación debería ir acompañada de una sistematización de la experiencia para comprobar la validez de los cambios experimentados.

¿Qué tipo de investigación sería entonces la más apropiada para hacer avanzar la educación desde los planteamientos anteriores? Vamos seguidamente a apuntar algunos de los modelos que se están empleando en la actualidad.

4.1. La evaluación de políticas públicas

Es un campo que en este terreno ha recibido aún poca atención. El análisis que Cabrera realiza en 1994[16], señala esta escasez de estudios políticos en el área de la educación multicultural. Fue precisamente a raíz de este estudio, cuando se incluyó en el programa de Doctorado de la Universidad de Barcelona: «Diferencias educativas e igualdad de oportunidades» una materia impartida por esta profesora sobre «Evaluación de Políticas Públicas», destinada a incentivar la investigación sobre este tema.

4.2. Los diseños cuasi-experimentales

Se han utilizado con frecuencia para probar el efecto de un programa educativo en unas variables determinadas. La ventaja de estos diseños, frente a los estrictamente experimentales es la de no precisar las condiciones de control que éstos exigirían y que difícilmente pueden darse en contextos naturales. La incidencia del aprendizaje cooperativo en aspectos tales como las relaciones interpersonales de amistad entre grupos culturalmente diversos, (Datta y Singh, 1994 pp. 407-427), el desarrollo de la tolerancia o la disminución de los prejuicios étnicos, constituye uno de los bloques más fuertes de investigación. El diseño más común es el de grupos experimentales y de control con pretest y postest, contrastando las ventajas que se producen en los grupos experimentales, por el efecto presumible del tratamiento introducido.

Uno de los elementos que se han considerado fundamentales para el éxito de los tratamientos, como señala Díaz Aguado (1995, p. 180) es la participación activa de los maestros y maestras en la preparación y desarrollo de los programas interculturales[17]. Al menos su formación previa se considera indispensable.

Los diseños para evaluar el impacto del grupo de trabajo cooperativo en las relaciones sociales en las escuelas se han vuelto cada vez más complejos. Se abarca un número relativamente grande de clases, durante un período de tiempo de uno o dos años, utilizándose, tanto estrategias cualitativas como cuantitativas. La implicación del profesorado en su propio proceso formativo y el desarrollo del programa puede

16 Puede verse en: el trabajo de Bartolomé, Cabrera, Del Rincón, Espín, Marín y Rodríguez, (1994) ya citado.

17 M. Teresa Díaz Aguado ha desarrollado una extensa producción investigadora, que puede verse reflejada en el artículo citado, preocupándose especialmente en el desarrollo y evaluación experimental de procesos de innovación educativa intercultural. También se ha insertado en procesos de investigación-acción orientados al desarrollo de la tolerancia en centros de la comunidad de Madrid.

ser paulatina, en la medida en que se van apropiando de sus características. Un ejemplo típico de este tipo de trabajos de investigación es el estudio de Cowie, Smith, Boulton y Remalaver (1994).

4.3. La investigación-acción

Surge como una necesidad sentida de proporcionar el protagonismo necesario a quienes viven las prácticas educativas. La *investigación-acción* permite articular el avance de propuestas educativas interculturales desde los propios educadores e, incluso, desde los miembros de una comunidad determinada, con la *sistematización reflexiva* de la propia experiencia y la formación en la acción de quienes la viven. De hecho se ha utilizado como metodología preferente en aquellos contextos donde «las minorías marginadas» constituyen la mayoría de la población (Bartolomé, 1991). Así, vemos experiencias realizadas en las zonas de atención prioritaria francesas.

Desde mi experiencia personal en trabajos de este tipo, he descubierto que la investigación participativa resulta la modalidad más adecuada cuando se trata de involucrar a una comunidad en el procesos, cuando se da una fuerte asimetría cultural entre el grupo facilitador y el grupo participante y cuando este último necesita luchar por la recuperación de su propio protagonismo y poder, dada la situación de marginación en que se encuentra. En cambio, utilizaría la investigación cooperativa cuando intentamos articular el apoyo institucional de un centro de formación de profesores o de la universidad con la labor de innovación que se lleva a cabo en las escuelas. En síntesis anteriores, ya citadas, presento ejemplos de ambos tipos.

En la última investigación llevada a cabo por nuestro equipo (Bartolomé, del Campo, Del Rincón y Sandín)[18] pudimos comprobar algunas de las dificultades más frecuentes en investigación-acción:

— La lentitud de los procesos, cuando se pretende que sean los propios profesores quienes desarrollen propuestas innovadoras de educación intercultural, desde un diagnóstico de sus propias prácticas. La introducción de innovaciones determinadas resulta más fácil que el descubrimiento de las necesidades reales que emergen de la práctica educativa.
— La falta real de espacios de autorreflexión en las dinámicas habituales de las escuelas. La formación proporcionada en los seminarios resultaba insuficiente para potenciar un verdadero trabajo de creación de materiales alternativos[19].
— La incidencia importante de los líderes internos en las escuelas. Cuando este liderazgo faltaba, el proyecto podía desestabilizarse peligrosamente.

---

18 Una síntesis de la primera parte del proceso puede verse en el art. ya citado, Bartolomé, 1995. Estamos elaborando el informe final de esta investigación.

19 Esta situación es radicalmente diversa cuando el grupo de profesores tiene una formación suficiente como para llevar él mismo la iniciativa de todo el proceso. Véase en este punto, el trabajo del colectivo Asklepios sobre la enseñanza crítica de las ciencias sociales (Martín y Ruiz, 1995).

— La lentitud de los cambios también servía como factor desmotivador, sobre todo en aquellos profesores situados en escuelas y barrios conflictivos, sometidos, por lo mismo, a una continuada tensión escolar, social y personal.

Este trabajo nos ha sugerido la necesidad de buscar nuevos modos de abordar la investigación educativa.

4.4. Hacia un nuevo enfoque en la evaluación de programas para potenciar la educación intercultural

No es fácil circunscribir la educación intercultural al marco restrictivo de un programa. Como Banks ha señalado en su modelo holístico, la multiculturalidad afecta a todas las dimensiones de la vida en la escuela: organizativas, curriculares, etc. Sin embargo, no es posible emprender un cambio institucional de amplio alcance sin establecer, al tiempo, una serie de prioridades que focalicen nuestra atención. En torno a ellas puede construirse un plan de trabajo o un programa de actuación.

Un elemento fundamental para avanzar en este campo intercultural es que ese plan se desarrolle con todas las personas de un colectivo determinado (grupo clase, por ejemplo) y no se orienten sólo a una parte de ese grupo (en lo posible, evitar el etiquetado en la escuela). El proceso de sistematización del diseño no debería privar a ciertos grupos del beneficio del programa, como consecuencia de pertenecer a un grupo «control». También es importante que la organización del programa no se realice totalmente a priori sino que quienes han de llevarlo a término puedan ir haciéndolo suyo, adaptándolo a sus necesidades.

La articulación de la evaluación de programas con procesos de investigación-acción, puede ser una vía para intentar recoger los elementos anteriores y tenerlos en cuenta en un diseño evaluativo. Somos conscientes de la dificultad de esta articulación, dado que aunque ambos tipos de investigación mantienen en común su interés por la mejora de la educación, el punto de partida es fundamentalmente distinto. Pero es posible desarrollar procesos donde en torno a la evaluación de programas se lleva a cabo una verdadera práctica autorreflexiva. En este punto, la investigación de Sandín[20], sobre el desarrollo y evaluación de un programa intercultural de acción tutorial, podrá seguramente proporcionar interesantes sugerencias.

En cualquier caso, no deseo proporcionar la impresión de que es éste el único y válido modo de investigar sino de que las investigaciones avanzan en complejidad, complementariedad metodológica e instrumental, y atención especial a los procesos, evitando en lo posible situaciones puntuales. Los estudios de campo tienen como finalidad, situar estos procesos en sus justas dimensiones y nos ofrecen un elemento de contraste importante para no magnificar resultados[21].

---

20 El informe de esta investigación está elaborándose.

21 A partir del programa de Sandín, nuestro equipo está llevando a cabo una investigación evaluativa de este programa, subvencionada por el CIDE, que se esfuerza por una articulación y complementación de estrategias.

Pero sabemos que el avance en educación intercultural es lento. Desde esta plataforma europea, es necesario recordarnos la importancia del intercambio de información, preocupaciones y búsquedas en el tema. Las redes de investigación en torno a la educación intercultural serían un cauce adecuado.

Concluimos con el planteamiento inicial. No es sólo el *cómo* sino *al servicio de quien y con quienes realizamos nuestra investigación* lo que nos podrá indicar la validez de nuestras investigaciones en educación intercultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abdallh Pretceille, M. (1993). L'education interculturelle en France. Bilan et perspectives. *Recherche en Education. Théorie & practice.* 15, 4º Tr. pp. 5-13.

Alleman-Ghionda, C. (1993). Paradoxes de l'education dans la Suisse plurilingüe et pluriculturelle. Recherche en Education. *Theorie & practique.* Nº 15, 4º Trm. pp. 15-17.

Alleman-Ghionda, C. (1995). Managing cultural and linguistic plurality in West-European Education. Obstacles, patterns and Innovations. *European Journal on Intercultural Studies.* 6(2) pp. 41-51.

Anderson, G.L. (1989). Critical Ethnography. *Review of Educational Research.* Vol. 59. 3. pp. 249-270.

Banks, J.A. y Banks, CH. (1989). *Multicultural education.* Boston: Allyn and Bacon.

Banks, J. (Ed.) (1995). *Handbook of Research on Multicultural Education.* New York: MacMillan.

Bartolomé, M. (1991). Marginación y diferencia sociocultural: aproximación educativa al problema. En C. Jiménez *Lecturas de Pedagogía Diferencial.* Madrid: Dykinson, pp. 53-87.

Bartolomé, M. (1992). Diseños y metodologías de investigación desde la perspectiva de la educación intercultural. En: X Congreso Nacional de Pedagogía. *Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida. X Congreso Nacional de Pedagogía. Tomo II.* Salamanca: Imprenta Provincial. 647-674.

Bartolomé, M. (ccord.) (1994). *Diagnóstico de las diferencias étnicas y de los procesos desarrollados en la educación primaria.* Informe de investigación presentado al CIDE. Publi. «Diagnóstico a la escuela multicultural». En prensa.

Bartolomé, M., Cabrera, F., Espín, J.V., Marín, M.A., Del Rincón, D. y Rodríguez, M. (1993). Modelos de investigación en la intervención educativa diferencial. *Revista de Investigación Educativa,* 23, pp. 15-92.

Bartolomé, M. (1995). La escuela multicultural: del diagnóstico a una propuesta de cambio. *Revista de educación,* 307 (1995), pp. 75-125.

Bathnagar, J. (1984). Educación multicultural desde una perspectiva psicológica. En T. Husen y S. Opper. *Educación multicultural y multilingüe.* Madrid: Narcea. 80-100.

Bel, A.; Serra, J.M. y Vila, I. (1994). Estudio comparativo del conocimiento de catalán en sexto, séptimo y octavo de EGB en 1990. En M. Siguan (Coord.) (1994). *Las lenguas en la escuela. XVII Seminario sobre «Lenguas y Educación».* Barcelona: ICE/ Horsori.

Besalu, X. (1994). *L'escolarització d'alumnes inmigrants estrangers. El punt de vista de l'administració educativa catalana.* Comunicación presentada al II Congrés Català de Sociologia.

Brice Healt (1995). Ethnography in Communities: learning the everyday life of America's subordinate youth. *Handbook of Qualitative Research.* New York: MacMillan, pp. 114-128.

Cajide, J. (1992). La investigación cualitativa: tradiciones y perspectivas contemporáneas. *Bordón,* 44 (4), pp. 357-373.

Carbonell, F. (1995). Actitudes y actuaciones socioeducativas con los inmigrantes extracomunitarios y sus familias. *Revista de educación,* 307, mayo-agosto 1995, pp. 53-74.

Colectivo IOE (1996). *Hijos de inmigrantes magrebíes en la escuela.* Granada. Laboratorio de estudios Interculturales. Colección de estudios interculturales. V. 2.

Cowie, H.; Smith, P.; Boulton, M. y Lauer, R. (1994). *Cooperation in the Multi-ethnic classroom. The Impact of Cooperative Group Work on Social Relationships in Middle Schools* . London: David Fulton Publishers.

Datta, C.J.; Singh, B.R. (1994). Small Scale Study of the Effects of Cross-ethnic Tutoring on Inter-ethnicc Relationships. *British Educational Research Journal,* 20 (4), 1994, pp. 407-427.

Denia, Giro y Navarro (1987). *Elements per a una reflexió didàctica sobre l'etnocentrisme als manuals escolars d'història.* Barcelona: ICE/ PPU.

Díaz Aguado, Mª J. (1995). Educación intercultural y desarrollo de la tolerancia. *Revista de educación,* 307, mayo-agosto 1995, pp. 163-183.

Espín, J.V.; Marín, M.A.; Rodríguez, M. y Cabrera, F. (1996a). *Elaboración de un cuestionario para medir la identidad étnica y la aculturación en la adolescencia.* Comunicación presentada en European Conference of Educational Research (ECER-96). Universidad de Sevilla, 25-28 de Septiembre de 1996. En prensa.

Espín, J.V.; Marín, M.A.; Rodríguez, M. y Cabrera, F. (1996b). *Análisis comparativo de las actitudes del profesorado de educación primaria y secundaria ante la educación multicultural.* Comunicación presentada en European Conference of Educational Research (ECER-96). Universidad de Sevilla, 25-28 de Septiembre de 1996. En prensa.

Etxeverria, F. (1992). Interpretaciones del interculturalismo en Europa. En: X Congreso Nacional de Pedagogía, *Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida. Tomo I.* Salamanca: Imprenta Provincial, pp. 39-65.

Fernández Anguita, M. (1996). *Escuela y etnicidad. El caso del pueblo gitano.* Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales. Colección de estudios interculturales. V.1.

Ferrer, F. (1992). La educación intercultural en Europa. En P. Fermoso (Ed.). *Educación intercultural: la Europa sin fronteras.* Madrid: Narcea, 117-127.

Figueroa, P. (1995). Multicultural Education in the United Kingdom: historical development and current status. In Banks, J. (ed.). (1995). *Handbook of Research on Multicultural Education.* New York: MacMillan.

Foster, P. (1990a). *Policy and practice in multicultural and anti-racist education. A case study of a multi-ethnic comprehensive school.* New York: Routledge.

Foster, P. (1990b). Cases not proven: an evaluation of two studies of teacher racism. *British Educational Research Journal.* V. 16, nº 4, pp. 335-349.

Gill, D., Mayor, B., y Blair, M. (1992). *Racism and Education. Structures and strategies.* London: Sage Publications in association with The open University.

Grant, C.A. y Sleeter, C.E. (1991). Mapping terrains of power: Student cultural knowledge versus classroom knowledge. En C. Sleeter (Ed.), *Empowerment though multicultural education.* New York, State University of New York Press.

Grant, C.A. (Coord.) (1992). *Research in Multicultural Education: From the Margins to the Mainstream.* London: The Falmer Press.

Hoff, G.R. (1995). Multicultural Education in Germany: Historical Development and Current Status. En J. Banks (Ed.) (1995). *Handbook of Research on Multicultural Education.* New York: MacMillan.

Jordan, J.A. (1994). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado.* Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Jordan, J.A. (1995). Catalunya davant l'educació intercultural. *Temps d'educació,* 13, pp. 161-177.

King, A. y Schneider, B. (1991). *La primera revolución mundial.* Barcelona: Plaza Janés.

Krüger-Potratz, M. (1993). Una approche critique du débat sur cette question en République Fédérale d'Allemagne. *Recherche en Education. Théorie & practique.* nº 15, 4ª Trm. pp. 28-31.

Le Compte y Preissle, J. con la colaboración de Tesch, R. (1993). *Ethnography and Qualitative Design in Educational research.* San Diego: Academic press. Inc.

Leman, J. (1993). Les politiques d'education interculturelle dans les communauté française et communauté flamande de Belgique. *Recherche en Education. Théorie & practique.* Nº 15. 4º Trm. pp. 33-40.

Luchtenberg, S. (1995). Intercultural Communicative Competence. A Callenge in Multicultural and Anti-racist Education. *European Journal of Intercultural Studies,* Nº 6 (2) pp. 12-23.

Lynch, J. (1992). *Education for Citizenship in a Multicultural Society.* New York: British Library Cataloguing-in-Publication Data. Cassell Education Series.

Martín, A. y Ruiz, J.M. (1995). Educación intercultural y enseñanza crítica de las Ciencias Sociales: aprendiendo de la experiencia. *Revista de Educación,* núm. 307, pp. 185-199.

Massey, I. (1995). Education against Racism and Xenophobia in Europe. *Multicultural Teaching,* 14 (1), 1995, pp. 42-47.

Mesa, M.C. y Sánchez, S. (1996). *Educación y situaciones bilingües en contextos multiculturales.* Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales. Colección de estudios interculturales. V.3.

Murillo, J.; Graneras, M.; Segalerva, A. y Vázquez, E. (1995). Investigación española en educación intercultural. *Revista de educación,* 307, pp. 199-219.

Mc Carthy, C. (1994). *Racismo y currículum. La igualdad social y las teorías y políticas de las diferencias en la investigación contemporánea.* La Coruña: Ediciones Morata y Fundación Paideia.

Osler, A. (1995). Education for democracy and equality: the experiences, values and attitudes of ethnic minority student teachers. *European Journal of Intercultural Studies,* nº 5 (1) pp. 23-37.

Padilla y Lindholm (1995). Quantitative Educational Research with Ethnic Minorities. En J. Banks (1995). *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: MacMillan, pp. 97-113.

Pascual, J. (1992 c). El repte de l'escola multicultural. La socialització dels fills magrebins a Osona. En Varios (1992) *Sobre interculturalitat*. Gerona. Documents de treball de la segona Escola d'Estiu sobre interculturalitat. Girona: Fundació SER.GI.

Perotti, A. (1989). Migración y sociedad en Europa. Las recientes mutaciones y sus consecuencias educativas y culturales. En *Consejo de Cooperación Cultural del Consejo de Europa. Proyecto nº 7. Cuaderno nº 65*. Fundación Encuentro, 47-158.

Selby, D. (1992). Educación para una sociedad multicultural. Implicaciones curriculares y metodológicas. En: X Congreso Nacional de Pedagogía. *Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida. Tomo I*. Salamanca: Imprenta Provincial, pp. 351-377.

Siguan, M. (1992). *La escuela y la migración en la Europa de los 90*. Barcelona: ICE Universidad de Barcelona/Horsori.

Siguan, M. (Coord.) (1994). *Las lenguas en la escuela. XVII Seminario sobre «Lenguas y Educación»*. Barcelona: ICE/Horsori.

Velasco H.; García Castaño, J. y Díaz de Rada, A. (1993). Introducción. En Velasco H.; García Castaño, J. y Díaz de Rada, A. *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.

Woods, P. y Hammersley, M. (1995). *Género, cultura y etnia en la escuela*. Madrid: Paidos.

TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN

Revista de Investigación Educativa, 1997, Vol. 15, n.º 1, págs. 31-42

INCIDENCIA DE ALGUNOS FACTORES EDUCATIVOS, SOCIALES Y AFECTIVOS EN EL CONSUMO DE ALCOHOL DE LOS ADOLESCENTES

Elvira Repetto Talavera
Mª Peregrina Senra Varela
UNED

RESUMEN

Se analizan diversas variables de carácter educativo para determinar su valor discriminante como factor de riesgo en la adicción al alcohol de los adolescentes. El estudio se realiza con una muestra de 1.145 adolescentes y utilizamos los siguientes instrumentos: AAIS, CAST, PPG y un Cuestionario Multivariable sobre diversos aspectos educativos en relación con el consumo de alcohol. Se obtienen dos grupos: A) No tienen información sobre los efectos del alcohol (54%). De este grupo hay un 73% que abusan del alcohol. B) Sí tienen información sobre los efectos del alcohol (46%); de este grupo el 26,4% abusan del alcohol. La diferencia de abuso del alcohol entre los dos grupos es estadísticamente significativa (P<0,001). La mayoría de los adolescentes que abusan del alcohol no tienen ninguna información sobre sus riesgos.

ABSTRACT

We determine the discriminant value of the educational factor as a risk factor of alcohol addition in adolescents. It is a case-control study, including a sample of 1.145 individuals. We test all these adolescents with the AAIS, the CAST, the PPG and a Multivariate questionnaire including questions on alcohol information of adolescents. There are two groups: A) Don't have information about alcohol effects (54%); of this group are alcohol abusers the 73%.

Elvira Repetto Talavera. Catedrática de Universidad. UNED Senda del Rey, Edif. Humanidades. Ciudad Universitaria. Madrid.

B) This group has information about alcohol effects (46%); of this group the 26,4% are alcohol abusers. The difference between the two groups is statiscally significant (P<0,001). The strongest alcohol abusers don't have any information on adverse effects of alcohol abuse.

0. INTRODUCCIÓN

La motivación de este trabajo surge ante el hecho evidente de que un alto porcentaje de adolescentes son consumidores habituales de alcohol en mayor o menor tasa. Según se desprende de las últimas investigaciones, la edad de inicio en el consumo de alcohol tiende a anticiparse, pero además, un porcentaje muy elevado de los diversos tipos de drogodependencias se iniciaron en el consumo de alcohol.

El análisis de las causas determinantes de estas tasas de consumo ha sido objeto de numerosos estudios sociológicos, psicológicos, etc. así como de las consecuencias derivadas del consumo de alcohol.

En nuestro ámbito cultural se han realizado numerosas y brillantes investigaciones sobre la relación entre factores culturales, sociales, familiares y el hábito de consumo de alcohol del adolescente, hasta donde nosotros conocemos no existe ningún estudio que relacione los factores de riesgo de carácter educativo, y especialmente la falta de información del adolescente sobre los efectos del alcohol, con su hábito y nivel de consumo de alcohol.

Se planteó, por tanto, este trabajo con la finalidad general de determinar algunos factores de riesgo de carácter educativo y analizarlos en relación con el hábito de consumo de alcohol en la adolescencia, determinando su significación y carácter discriminante en comparación con otros factores de carácter social o afectivo.

I. FUNDAMENTACIÓN CIENTÍFICA

Desde el punto de vista científico, el consumo de alcohol en la adolescencia, sobre todo en tasas elevadas, no es un hecho que se deba al azar, sino la respuesta a una serie de factores que condicionan al joven, contribuyendo a aumentar su susceptibilidad al alcoholismo y predisponiéndole al consumo abusivo del alcohol. Diversas corrientes de investigación se han aglutinado en torno a factores biológicos, psicológicos y sociales analizando su implicación en la conducta prematuramente alcohólica del adolescente.

Los factores sociopedagógicos han generado en los últimos años una muy numerosa corriente de investigación tratando de buscar respuesta a la cada vez más precoz edad de inicio en el consumo de alcohol y al hecho de que el alcohol parece estar de moda entre los adolescentes. La formación de la estructura actitudinal como base de la conducta manifiesta centra los estudios sociopedagógicos hacia tres enfoques diferentes cuyas aportaciones más importantes son:

a) *Estudios Pedagógicos*: La conducta bebedora es fruto del aprendizaje y las actitudes hacia el consumo se conforman por simple imitación (Maddox, G.L, 1970;

Maddox, G.L. & McCall, B.C., 1970; Kandell, B., 1983; Smith, M.B. & Cols, 1983; Torres, H.M.A. & Hidalgo, J., 1986; Pedersen, W., 1990; Sellers, C.S. & Winfree, L.T., 1990).

b) *Estudios Sociales*: La edad de inicio es cada vez más temprana y no hay diferencias intersexos. En la conducta bebedora están comprometidos diversos agentes de socialización predisponentes o condicionantes de dicha conducta (Cardenas, C., 1986; Cardenas, C. & Moreno, B., 1987; Alonso, F.F., 1998; Llopis Ll.J. & Cols, 1988; Llopis, Ll.J. & Camarena, M.F., 1989; León Fuentes, J.L., 1990).

c) *Estudios de la Familia*: La influencia de la familia en la formación de actitudes infantiles y la transmisión de valores tiene gran importancia en la transmisión del alcoholismo familiar como cualquier otro hábito peculiar de una familia (Davies, J.B., 1972; Alterman, A.I. & Searles, J.S., 1989; Jacob, T. & Cols., 1989; Pandina, R.J. & Johnson, V., 1989 y 1990: Santo Domingo, J. & Rodríguez, B., 1989; Witold, T. & Cols, 1989; Barnes, G.M., 1990: Penick, E.C. & Cols, 1990; Velleman, R. & Orford, J., 1990; Jacob, T., 1991).

2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Planteamiento del problema e identificación de variables

Partiendo de los datos y de las limitaciones halladas en las citadas investigaciones se deduce que el hábito de consumo de alcohol está muy arraigado y es habitual en un porcentaje elevado de adolescentes como un hecho que forma parte de las actividades rituales de iniciación.

En consecuencia el **problema general** que dio origen a este estudio, cabe expresarlo en los siguientes interrogantes:

1. ¿Influyen el ambiente y las malas relaciones familiares en el consumo de alcohol del adolescente?
2. ¿Incide la autoestima del adolescente en el consumo de alcohol del adolescente?
3. ¿Contribuye la falta de información sobre los efectos y riesgos del consumo de alcohol a que el adolescente se inicie en su ingesta?
4. ¿Es habitual el consumo de alcohol en el grupo de amigos del adolescente? ¿Es significativa la diferencia en el nivel de consumo del adolescente en relación con el hábito de consumo de su grupo?

Para dar respuesta a los interrogantes que centran este estudio, se planteó el diseño de investigación como un estudio descriptivo de carácter comparativo y discriminante, transversal y ex-post facto.

— Descriptivo, ya que pretende el conocimiento de los condicionantes o contribuyentes en el hábito de consumo de alcohol.
— Transversal, en tanto se analizan simultáneamente las variables en una muestra de sujetos de diversas modalidades educativas.

— Comparativo, porque los datos obtenidos en cada una de las variables se comparan utilizando como criterio el nivel de consumo de alcohol.
— Discriminante, ya que se pretende obtener una variable que dé respuesta a cada hipótesis y que contribuya a discriminar mejor a los jóvenes según su nivel de consumo de alcohol, de tal forma que estas mismas variables se puedan considerar factores de riesgo para prevenir el consumo de alcohol en la adolescencia.
— Ex-post facto ya que el más adecuado para investigar posibles relaciones de causa-efecto, al observar una condición o estado de la cuestión y buscar atrás en el tiempo los factores causales verosímiles o los factores que pueden estar asociados con ciertos hechos.

Desde un paradigma ecléctico se realiza un estudio utilizando métodos cuantitativos y cualitativos según la necesidad y conveniencia de cada uno de ellos, de acuerdo con las características de la muestra y los datos recogidos.

La **identificación y definición operativa** de las variables se basa en el planteamiento del problema y en los objetivos del estudio.

Aunque en sentido estricto sólo cabe hacer la distinción de variables *dependientes* e *independientes* cuando se trata de diseños experimentales, suele hacerse también esta distinción en estudios de relaciones o asociaciones con el fin de identificar el tipo de relación existente entre los factores o variables analizados. De acuerdo con ello, podemos definir y clasificar las variables de este trabajo, basado en el estudio de las relaciones de diversos factores, con el siguiente criterio:

— *Variables Dependientes*: el consumo de alcohol en los adolescentes.
— *Variables Independientes*: Se comportan como variables independientes: el alcoholismo paterno, la autoestima del adolescente, el grado de información sobre los efectos del consumo de alcohol, el ambiente familiar y los hábitos de consumo de alcohol en el grupo de amigos. También se analiza el tipo de estudios y el sexo para apreciar su relación con la ingesta alcohólica.

2.2. Muestra utilizada

Para la realización de este estudio se ha recogido una muestra de 1.145 sujetos, estudiantes de diferentes modalidades y cursos de Enseñanza Secundaria. Los datos se recogieron en tres centro escolares ubicados en la zona Norte de Madrid y que se pueden considerar representativos de los distintos estratos socioeconómicos predominantes en esta zona. La edad de la muestra está comprendida entre los 14 y los 18 años, por considerar este intervalo de edad como el más adecuado para los objetivos de este estudio. La distribución según edad y modalidad de estudios es la que figura en la Tabla I.

Tabla I

	B.U.P.	F.P.	TOTAL
14 años	110	67	177
15 años	153	158	311
16 años	140	177	317
17 años	57	97	154
18 años	22	164	186
TOTAL	482	663	1.145

2.3. Técnicas e Instrumentos de Exploración

La recogida de datos se ha realizado a través de los siguientes cuestionarios y escalas:

— **Cuestionario A.A.I.S.** (Adolescent Alcohol Involvement Scale) para la evaluación del uso y abuso del alcohol en los adolescentes (Hemley, G.A., 1989).
— **Cuestionario C.A.S.T.** (Children Alcoholics Screening Test) para la discriminación del alcoholismo de los padres a través de los hijos (Davies, J.B., 1983).
— **Perfil de Personalidad** para la evaluación de la autoestima del adolescente y otros rasgos de su personalidad como su responsabilidad (Gordon, L.V., 1991).
— **Un Cuestionario Multivariable,** elaborado al efecto para la obtención de los datos sobre el grado de información de los efectos del consumo de alcohol, el ambiente familiar y las relaciones paternas, filiales y los hábitos del consumo de alcohol en el grupo de amigos (Repetto, E. y Senra, M.P., 1993).

La validación de los instrumentos se ha llevado a cabo del modo siguiente. Los instrumentos AAIS y CAST son de origen norteamericano por lo que su primera validación se hizo con población americana. Después de traducirlos al español se ha sometido a su validación con la población española. El *AAIS* se valido con un grupo de alcohólicos jóvenes de diversa procedencia. El *CAST* se validó en un grupo de alcohólicos hospitalizados o en tratamiento. El *Perfil de Personalidad* de Gordon, L.V. es un instrumento normalizado, por lo que se utilizó con los datos que ofrece en su manual. En cuanto al *Cuestionario Multivariable* elaborado por nosotros se ha sometido a un proceso de validación previa que incluyó además un análisis factorial de los jóvenes alcohólicos para determinar los factores en los que se agrupan las variables del cuestionario en relación con el consumo de alcohol, obteniendo tres factores principales que de acuerdo con las variables que saturan en cada uno, se denominaron «Educativo», «Social» y «Afectivo» y que constituyen el centro del estudio, ya que todos los datos obtenidos se analizaron en relación con estos factores.

3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS PREVIOS

El análisis de los datos se realizó utilizando técnicas diversas y adecuadas a los caracteres cualitativos y cuantitativos. El análisis de los datos cualitativos se basa fundamentalmente en la asociación de factores mediante el test del ji cuadrado. Los datos cuantitativos se analizan mediante la comparación de medias y varianzas. Los tres factores del Cuestionario Multivariable se someten a análisis multivariable con el fin de obtener informaciones válidas que permitan una mejor comprensión del problema objeto de estudio (Bisquerra, R., 1989).

Con el fin de sistematizar el proceso se analizaron los datos obtenidos con cada instrumento, es decir, con el Cuestionario Multivalente, el CAST y el AAIS, cuyos principales resultados se ofrecen a continuación:

3.1. Tenemos, en primer lugar, los datos obtenidos con el *Cuestionario Multivariable* que se analizan agrupados en los tres factores que obtuvimos en el análisis factorial antes mencionado: el educativo y el afectivo. Como sería muy larga la exposición de todas las variables que saturan en cada factor, únicamente se comentan las variables más significativas, analizando si existe diferencia significativa entre los sexos. Los datos se presentan en la Tabla II.

Factor Educativo: Las variables de este factor están dirigidas a medir el grado de información que el adolescente posee sobre el alcohol. El 54% están mal informados o no poseen ningún tipo de información y hay más varones (57%) mal informados que mujeres (47%). La diferencia intersexo es significativa con un $P < 0,01$.

Tabla II
INFORMACIÓN SOBRE EL ALCOHOL SEGÚN EL SEXO

	VARONES	MUJERES	TOTAL
Bien informados	344 (43%)	185 (53%)	529 (46%)
Mal informados	**455 (57%)**	161 (47%)	**616 (54%)**
Total	799 (100%)	346 (100%)	1.145 (100%)

$P < 0,01$

Factor Social: En este factor saturan aquellas variables que se refieren a aspectos del medio social del adolescente, tal como los hábitos de consumo de alcohol en su grupo de amigos. La frecuencia de varones que manifiestan que todos sus amigos consumen alcohol habitualmente es mayor de la esperada (20%) y la diferencia es estadísticamente significativa ($P<0,01$).

Factor Afectivo: Saturan en este factor aquellas variables relacionadas con la vida afectiva del adolescente, tal como el ambiente familiar o la relación que el adolescente tiene con sus padres. No hay diferencia significativa entre varones y mujeres.

3.2. De los datos obtenidos con el cuestionario CAST se desprende que un 6,37% de los jóvenes de la muestra son hijos de alcohólicos.

En el análisis de las frecuencias en relación con los tres factores «educativo», «social» y «afectivo», encontramos que un 41% de los jóvenes que manifiestan haber recibido de sus padres la información sobre el alcohol, son hijos de alcohólicos. A su vez, hay un porcentaje significativamente mayor de jóvenes que mantienen malas relaciones con sus padres y que son hijos de alcohólicos.

3.3. En el análisis de los datos obtenidos con el AAIS se comprueba que un 26,7% de los adolescentes que están bien informados consumen bebidas alcohólicas a un nivel «fuerte», según se observa en la Tabla III.

Tabla III

GRADO DE INFORMACIÓN SOBRE EL ALCOHOL Y NIVEL DE CONSUMO

	CONSUMO MODERADO	CONSUMO FUERTE	TOTAL
Bien Informados	448 (53,3%)	81 (26,4%)	529
Mal Informados	391 (46,7%)	**225 (73,6%)**	616
TOTAL	839 (100%)	306 (100%)	1.145

$P < 0,001$

Al analizar estos datos en relación con los tres factores los principales resultados obtenidos son los siguientes: es muy significativa la relación entre el nivel de consumo de alcohol del sujeto y el grado de información que posee sobre los efectos del alcohol. Un 73,6% de los jóvenes que consumen a un nivel fuerte están mal informados sobre los efectos del alcohol, esta frecuencia es mayor de la esperada con una diferencia altamente significativa. Es también significativa la relación entre el nivel de consumo de alcohol y el número de amigos que consumen alcohol habitualmente y las malas relaciones (no hay comunicación) que el adolescente mantiene con sus padres.

3.4. Los datos correspondientes a la Autoestima de los dos grupos de jóvenes «consumo fuerte» y «consumo moderado», los hemos comparado mediante la técnica de la «t de Student» y obtuvimos una media significativamente más alta en el grupo de «consumo moderado» y además en todos los factores independiente.

Tabla IV
AUTOESTIMA Y NIVEL DE CONSUMO DE ALCOHOL

CONSUMO MODERADO	CONSUMO FUERTE
N = 839 $\bar{X}$ = 87,675 D.t. = 11,510 CV = 13,128	N = 306 $\bar{X}$ = 70,712 D.t. = 10,293 CV = 14,556

T = 23,859 **P < 0,001**

4. ANÁLISIS DISCRIMINANTE Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Dado que los datos obtenidos en este trabajo se diferencian en dos grupos definidos de adolescentes de «consumo fuerte» y «consumo moderado» de alcohol, en este punto de la investigación nos interesa conocer cuáles son las variables que más contribuyen a discriminar el grupo de «consumidores fuertes». Para este fin la técnica más adecuada a los datos obtenidos es el análisis discriminante con el que se obtienen unas variables «canónicas» que nos aportan la mayor explicación de las características de la conducta bebedora. Las variables canónicas son combinación lineal de las variables originarias y vienen expresadas por una función discriminante, que es una ecuación lineal con una variable dependiente que representa la pertenencia al grupo.

Dado que los tres factores «educativo», «social» y «afectivo» están significativamente relacionados con el consumo de alcohol, hemos realizado un análisis discriminante con las variables que forman los tres factores con el fin de determinar cuales de ellas contribuyen mejor a discriminar los dos grupos obtenidos con el AAIS: «consumidores fuertes» y «consumidores moderados» (consumo bajo, esporádico o nulo). Como puede observarse en la Tabla V, después del análisis «paso a paso», las tres primeras variables corresponden a cada uno de los tres factores.

Se realizó luego el análisis discriminante con las variables de cada uno de los factores para determinar cuáles son las que mejor contribuyen a discriminar ambos grupos y, después del análisis paso a paso, obtuvimos.

a) **Factor Educativo: La variable del factor educativo que mejor discrimina al grupo de «consumo fuerte» es «La falta de información»** que el joven posee sobre los efectos del alcohol (Grado de información).
b) **Factor Social: La variable que mejor discrimina en este factor es que «Todos mis amigos beben habitualmente»** (Cuantos amigos beben habitualmente).
c) **Factor Afectivo: Las «Malas relaciones con los padres»** aparece como la variable del factor afectivo que mejor contribuye a discriminar ambos grupos (Relación con los padres).

Tabla V
ANÁLISIS DISCRIMINANTE

Nº Var.	Wilks L.	Signif.	Variable
20	0.9240	0.0000	Cuántos amigos beben habitualmente
9	0.8903	0.0000	Relación con los padres
14	0.8637	0.0000	Bien o Mal informados
21	0.8466	0.0000	Cuántos amigos se emborrachan
10	0.8323	0.0000	Tipo de educación recibida
18	0.8287	0.0000	Razón de consumir alcohol
12	0.8257	0.0000	Persona a quién recurre para ayuda
8	0.8234	0.0000	Ambiente de la familia

FACTORES		
Educativo	**Social**	**Afectivo**
14	20	9
10	21	8
	18	12

Con estos resultados se confirman las hipótesis que nos planteábamos al inicio de este trabajo y que sirvieron de guía en el mismo.

5. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

Las conclusiones e implicaciones pedagógicas de este trabajo se evidencian en la discusión de resultados obtenidos. A continuación se presentan en primer lugar las principales conclusiones del estudio, y en segundo lugar sus implicaciones educativas.

Respecto a las conclusiones cabe esquematizarlas del modo siguiente:

1ª. El 26,7% de los sujetos de la muestra consumen alcohol a un nivel fuerte. Este porcentaje se incrementa desde los 14 años (20%) hasta los 18 (34%).
2ª. La falta de información sobre los efectos del alcohol contribuye a que un alto porcentaje de jóvenes consuman alcohol a nivel fuerte ignorando sus efectos y consecuencias.
3º. Los hábitos de consumo de alcohol en el grupo de amigos influyen significativamente en el nivel de consumo del adolescente. Existe un porcentaje significativamente mayor de consumidores «fuertes» entre los jóvenes que pertenecen a un grupo en el que se consume habitualmente.
4º. El mayor porcentaje de adolescentes de «consumo fuerte» son a su vez hijos de

alcohólicos y carecen de información sobre los efectos del alcohol, o han recibido esta información de sus padres.

5º. El ambiente familiar negativo y las malas relaciones con los padres (no hay comunicación), contribuyen a que el adolescente consuma alcohol a un nivel «fuerte».

6º. El joven consumidor «fuerte» tiene una autoestima significativamente más baja.

7º. Del análisis discriminante con las distintas variables implicadas, se desprende que la falta de información sobre los efectos del alcohol es la variable del factor educativo que mejor discrimina a los jóvenes con un consumo de alcohol a nivel «fuerte».

En cuanto a las *implicaciones pedagógicas* del estudio, se muestra con nitidez que, de una parte, parecen insuficientes las campañas preventivas contra el alcoholismo. Los resultados de este trabajo ponen de manifiesto que el consumo de alcohol entre los adolescentes es un problema que no afecta sólo a grupos de riesgo, sino que se ha puesto de moda entre la juventud como un medio para divertirse, para relacionarse e incluso para no aburrirse, por lo que parece evidente la insuficiencia de las campañas preventivas limitadas a un ámbito concreto. Indudablemente, estas campañas constituyen ya una gran éxito por el hecho de hacer llegar su voz de alarma a una parcela determinada, pero la magnitud del problema requiere que se aborde con una amplitud de miras realista que «llegue a tiempo» a cada miembro de nuestra población escolar. No es suficiente con campañas preventivas para adolescentes, cuando ya por el hecho de serlo, constituyen una población de riesgo, ya que nuestros datos reflejan que un alto porcentaje se inicia en el consumo en edades muy tempranas. Tampoco es suficiente con campañas experimentales limitadas a un área concreta, a las que se les pone el punto final cuando se termina el presupuesto.

De otra parte, se exige que el Sistema Educativo reglado se haga cargo de la potenciación de la educación de las actitudes y valores, así como de los aspectos sanitarios que el alcoholismo plantea a los adolescentes. Si en la actualidad nadie pone en duda que la educación debe ser un proceso integral que abarque todas las dimensiones del hombre, es necesario que ese proceso educativo en el marco institucional comprenda también la educación sanitaria y la educación de actitudes y valores que proporcionen al escolar, desde edades tempranas, los conocimientos necesarios acerca de los efectos del alcohol y las actitudes adecuadas para conformar y controlar responsablemente su conducta manifiesta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, F.F. (1988). *Alcoholdependencia. Personalidad del alcohólico.* Salvat Editores, S.A. Barcelona.

Alonso, F.F. (1989). *Diagnóstico de la personalidad del alcoholómano y su impacto terapéutico.* Salvat Editores, S.A. Barcelona.

Alterman, A.I. & Searles, J.S. (1989). Failure to find differences in drinking behavior as

a function of family risk for alcoholism. *Journal of abnormal psychology,* vol. 98 (nº 1), pp. 50-53.

Barnes, G.M. (1990). Prediction of Adult's drinking Patterns from the drinking of their Parents. *Journal Stud. Alcohol,* vol. 51 (nº 6), pp. 523-27.

Bisquerra A., R. (1989). *Introducción Conceptual al Análisis Multivariable, vol. 1.* Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A. Barcelona.

Bunge, M. (1989). *La investigación científica (2ª edic.)* Edit. Ariel. Barcelona.

Cárdenas, C. (1986). El consumo de bebidas alcohólicas en la adolescencia. Condiciones contribuyentes. *Drogalcohol,* vol. XI (nº 2), pp. 58-65.

Cárdenas, C. & Moreno, B. (1987). La ingesta de alcohol en la adolescencia. *Revista Española de Drogodependencias,* vol. 12 (nº 4), pp. 243-55.

Cohen, L.; Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa.* Edit. La Muralla, S.A. Madrid.

Davies, J.B. (1972). *Teenagers and alcohol.* HMSO. Londres.

Davies, J.B. (1983). Children's and adolescent's attitudes towards alcohol and alcohol dependence. En O. Jeanerett *Child Health and development,* vol. 2, pp. 27-42. Geneve.

Gordon, V.L. (1991). *Perfil de personalidad.* Edit. TEA. Madrid.

Hemly, G.A. (1989). Development of psychosocial seales for the assesment of adolescents involvement with alcohol. *The International Journal of the Addictions.* Vol. 24 (nº 10), pp. 973-1.010.

Jacob, T. & Cols. (1989). Alcoholism and Family Interaction: an experimental paradigm. *Am. J. Drug alcohol abuse,* vol. 15 (nº 1), pp. 73-91.

Jacob, T. (1991). Parent-child interactions in families with alcoholic fathers. *J. Concult. Clin. Psychology,* vol. 59 (nº 1), pp. 176-81.

Kandel, B. (1983). *Socialization and adolescent drinking* (pp. 66-75. En O. Jeaneret. Karger. New York).

León F., J.L. (1990). Refleciones sobre la situación actual del consumo de alcohol y drogas por la juventud. *Revista Española de Drogodependencias,* Vol. 15 (nº 1), pp. 45-51.

Llopis Ll., J. & Cols. (1988). Circunstancias concomitantes con la edad de inicio en el consumo en una muestra de alcoholicos crónicos. *Revista Española de Drogodependencias,* vol. 13 (nº 2), pp. 93-107.

Llopis Ll., J. & Camarena, M.F. (1989). Alcohólicos jóvenes en la ciudad de Valencia. Características descriptivas. *Revista Española de Drogodependencias, vol.* 14 (nº 2), pp. 87-89.

Maddox, G.L. & Mccall, B.C. (1970). Drinking among teenagers: a sociological interpretation of alcohol use bu High-School Students. *Rugers Center of Alcohol Studies.* (Monograf. nº 4): New Brunswick.

Maddox, G.L. (1970). The domestical drugs drinking among collegions. *Adolescence and alcohol,* Cap. 2, pp. 33-47. College & University Press. New Haven.

Pandina, R.J. & Johnson, V. (1989). Familial drinking history as a predictor of alcohol and drug consumtion among children. *Journal of studies on alcohol, vol.* 51 (nº 3), pp. 278-282.

Pedersen, W. (1990). Drinking games adolescents play. *British journal of adiction,* vol. 85 (nº 11), pp. 1.483-90.

Penick, E.C. & Cols. (1990). A comparison of familial and nonfamilial male alcoholic patients without a psychological disorders. *J. Stud. Alcoho.* Vol. 51 (nº 5), pp. 443-47.

Sto. Domingo, J. & Rodríguez, B. (1989). Evolución de los hábitos de consumo de alcohol y de la dependencia alcohólica en España. *Revista Española de Drogodependencias,* vol. 14 (nº 3), pp. 167-175.

Sellers, C.S. & Winfree, L.T. (1990). Differential Associations and Definitions: A panel Study of Youthful Drinking Behavior. *The intern. J. of the addictions,* vol. 25 (nº 7), pp. 755-771.

Smith, M.B. & Cols. (1989). A path analysis of an adolescent drinking behavior model derived from problems behavior theory. *Journal of studies on alcohol,* Co. 50 (nº 2), pp. 128-142.

Torres H., M.A. & Hidalgo, J. (1986). Estudio comparativo de las características de consumo de bebidas alcohólicas en estudiantes de BUP en Valencia. *Drogalcohol,* vol. XI (nº 2), pp. 47-55.

Velleman, R. & Orford, J. (1990). Young adult offspring of parents with drinking problems: Its inmediate effects. *British Journal Clin. Psychology,* vol. 29 (nº 3), pp. 297-317.

Witold, T. & Cols. (1989). The role of the family in alcohol education and alcohol abuse in Poland. *Medicine and law,* vol. 8, pp. 267-273.

Revista de Investigación Educativa, 1997, Vol. 15, n.º 1, págs. 43-67

ANÁLISIS DE LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE LA COMARCA DEL PONIENTE ALMERIENSE

Encarnación Soriano Ayala
Universidad de Almería

RESUMEN

En este artículo se presentan los resultados de la investigación llevada a cabo con alumnado inmigrante del continente africano, escolarizado en centros educativos del poniente almeriense. Ofrecemos unas reflexiones teóricas sobre la educación intercultural y exponemos los objetivos y la metodología de la investigación. El análisis de datos se realiza teniendo encuenta los datos cuantitativos, reflejados en diferentes gráficos, y los datos cualitativos recogidos en las entrevistas con el alumnado, profesorado y padres. Finalizamos formulando conclusiones, extraídas del análisis de las informaciones facilitadas por los centros y recomendamos acciones que pueden efectuar la Administración Educativa, los Colegios y el Profesorado para favorecer la educación intercultural.

ABSTRACT

The current study reports results from a research carried out with inmigrant students, from Africa. Subjects were students at some educational centers from the west side of Almería. We propose some theoretical reflexions about intercultural education and we describe also the research goals and methodology. Data analysis has been performed by taking into account cuantitative data (being depicted in several figures) and cualitative data (obtained by differents interviews with students, teachers and parents). Finally, we conclude synthesizing the analysis of the information provided by the educational centers and suggesting some actions to be performed by the Educational Administration, Schools and teachers to promote the intercultural education.

1. INTRODUCCIÓN

El crecimiento económico de Almería se explica por el desarrollo del cultivo intensivo de productos agrícolas bajo plástico. El cultivo en invernaderos supone en la actualidad más del 40% del PIB provincial y el 28% de la mano de obra empleada (Jaén, de Pablo y Carretero, 1995: 63). La necesidad de mano de obra barata ha favorecido que arriben a la comarca del poniente almeriense miles de africanos, que luchan por un sueldo, una vivienda y un lugar donde asentarse dignamente. En este éxodo los hombres son los primeros en llegar y poco a poco traen al resto de la familia hasta lograr reagruparla. Son familias jóvenes con hijos en edad escolar que han de incorporarse a un centro educativo.

El encuentro entre culturas tanto en la escuela como en la sociedad es un hecho normal. Pero la escuela ante la diversidad cultural la mayoría de las veces no ofrece las respuestas esperadas. Los recursos tanto materiales como humanos son escasos y el profesorado no se encuentra suficientemente capacitado, ni cuenta con la ayuda apropiada para enfrentarse a esta situación. El estudio que nos ocupa pretende conocer la situación del alumno inmigrante en las escuelas almerienses y las relaciones que se establecen con los compañeros y el profesorado.

2. LA SOCIEDAD OCCIDENTAL Y LAS RELACIONES INTERÉTNICAS DEBIDAS A LA INMIGRACIÓN

Las migraciones han sido un fenómeno que ha contribuido a la diversidad cultural. Según Calvo (1995), veinte millones de emigrantes viven en los países europeos y el 40% de ellos provienen del tercer mundo, lo que favorece que la sociedad esté formada por una variedad de sujetos de orígenes continentales, nacionales, raciales, religiosos, lingüísticos y culturales diferentes. El paso de personas de unos lugares a otros en los que encuentran mejores condiciones de vida, conlleva un tránsito de familias y por tanto las necesidades de importantes ajustes en los sistemas educativos para aceptar en las escuelas alumnos procedentes de diferentes países, razas y culturas, dando lugar a la formación de sociedades pluriculturales (Puig, 1994).

Cada grupo humano es portador de determinados contenidos culturales que los diferencian de los otros grupos y que constituyen su legado a transmitir a las nuevas generaciones y la base a partir de la cual se reivindica la pertenencia étnica (Juliano 1993). En una sociedad multicultural las personas no pueden situarse al margen de este hecho. La construcción de su identidad personal y social se ve afectada por ello y su integración y comunicación en dicha sociedad sufre un cambio. La comprensión del mundo y de lo ocurre a su alrededor depende de las raíces culturales (Bartolomé, 1996).

Tomando como referencia las clasificaciones realizadas por Juliano (1993) y Rosales (1994); apreciamos como resultado de las relaciones interétnicas, consecuencias de la inmigración, los siguientes modelos:

1. El **Asimilacionista** tiene como objetivo que los recién llegados se adecuen a las costumbres y valores de la sociedad receptora considerándola como superior.

Según Rosales (1994) el asimilacionismo trae consigo la pérdida de la propia cultura para grupos minoritarios, teniendo que adquirir la del grupo mayoritario para poder integrarse en las estructuras sociolaborales, políticas, etc.

2. El **segregacionista** consiste en un proceso de desarrollo paralelo en el que cada grupo étnico-cultural posea sus instituciones laborales, sanitarias, educativas, etc. El contacto con los otros grupos prácticamente es nulo.
3. El **interaccionista** lleva consigo la transformación de las culturas de distintos orígenes en un resultado diferente obteniendo un producto nuevo a partir de distintos aportes. Pretende un desarrollo paralelo y comunicativo de las diferentes culturas.
4. El **pluralismo cultural** defiende la variedad (cultura, religión, costumbres, etc.) como un elemento enriquecedor para la sociedad de recepción. Estimula la dinámica social a partir de las interrelaciones y posibilita un desarrollo armónico para las personas que la aportan. Este planteamiento es la base de todas las corrientes denominadas multiculturalistas.

3. EDUCACIÓN MULTICULTURAL

«Nadie se integra si el otro no le deja». La integración es un proceso de doble sentido en el que tanto la persona «de casa» como la «de fuera» voluntaria y activamente han de «co-actuar», «co-acomodarse» y «co-ajustarse» en una respetuosa y enriquecedora experiencia intercultural (Calvo, 1995).

La educación multicultural se propone que los diferentes grupos que viven en el ámbito de las sociedades multiculturales logren la integración sociocultural favoreciendo el respeto, la tolerancia, el mutuo aprecio y el diálogo. La educación multicultural significa formar en el respeto del otro, del que es diferente, ya proceda de otra cultura, hable distinta lengua, posea otras creencias religiosas o padecen rechazo social por su pobreza (Sobrado 1994). La educación ha de tener presente la diferencia entre los grupos e individuos y ha de posibilitar la estima y el respeto por otras culturas y valorar positivamente la diversidad social y cultural con el fin de integrar las minorías en las comunidades en las que viven, de manera que se logre el enriquecimiento de la cultura mayoritaria y minoritaria. El tipo de enseñanza se centra en todos los niños y todos los profesores y no sólo en los del grupo minoritario.

La educación tiene que hacer posible que las personas dispongan de las actitudes y estrategias para desenvolverse en una sociedad como la actual, en continuos cambios, de manera que puedan resolver de forma inteligente los problemas y conflictos que se les planteen. Los centros educativos van a ser uno de los lugares de encuentro de alumnos de diferentes razas, culturas y lenguas. Por lo tanto, uno de los objetivos de la educación será favorecer el respeto a la diversidad en un marco de igualdad de derechos.

Para Banks y Lynch (citado por Aguado, 1995) el medio escolar multicultural es un sistema integrado por un número de factores, entre los más significativos señalaremos los siguientes:

1. Reflejo de las actitudes y valores democráticos en el ámbito escolar.
2. Las normas y valores que reflejan las escuelas legitiman la diversidad étnica y cultural.
3. El currículum y los materiales didácticos responden a las diferentes perspectivas culturales.
4. Valorar y promover el pluralismo lingüístico.
5. Adecuar los estilos de enseñanza y la motivación a cada grupo cultural.
6. Todos los alumnos gozan del mismo estatus.

La necesidad de que se produzca una educación multicultural se deduce de la complejidad de las relaciones sociales y de la creciente interdependencia de las comunidades, los estados y las regiones. Según Vázquez Gómez (1994), las condiciones necesarias para que se produzca una educación multicultural son las siguientes:

1. Identificar el sujeto. Este sujeto no ha de identificarse con el grupo minoritario sino ligarse a todos los grupos culturales, mayoritarios y minoritarios. Según Jordán (1992), la educación multicultural constituye un aspecto más de la educación y **todos los educados** son el sujeto de la educación multicultural.
2. Establecer los fines últimos de la educación. La educación multicultural pretende reducir los conflictos y favorecer el desarrollo cultural, participativo y democrático.
3. Determinar los procesos y recursos a través de los cuales se logran esos fines. Escámez, 1992; Puig, 1992; Jordán, 1992; Trilla, 1993; Aguado, 1995; proponen para ello, estrategias generales. En primer lugar partir de situaciones reales y comunes que a menudo surgen de contextos interculturales y aplicar el procedimiento dialógico a la identificación del problema. Así mismo, proponen el análisis de casos, el análisis y resolución de dilemas, etc.
4. Proyectar tales procesos en un marco curricular (Aguado, 1995).

4. LA INVESTIGACIÓN

El estudio que presentamos de forma resumida forma parte de un proyecto de investigación más amplio titulado: *La transición social en el poniente almeriense: invernaderos e inmigrantes. El problema de la adaptación de un colectivo marginal (2ª parte)*, subvencionado por la Dirección General de Migraciones, Ministerios de Asuntos Sociales. Los objetivos que hemos pretendido son los siguientes: 1) Describir las condiciones de vida personal y familiar del alumnado inmigrante africano ubicado en el Poniente almeriense, 2) Conocer y valorar las relaciones que se establecen en el centro educativo entre el grupo minoritario (alumnado inmigrante) y el grupo mayoritario (alumnado y profesorado españoles), y 3) Conocer la respuesta institucional a la integración escolar del alumnado inmigrante.

La investigación se centra en tres colegios de la comarca del poniente almeriense. Durante el curso 1994-95 la población de alumnos inmigrantes en esta zona es de 124. Los tres centros educativos están ubicados en zona rural y acogen alumnos de Educación Infantil, primaria y los cursos 7º y 8º de EGB (en el curso 1994/95).

El primer colegio atiende alumnado procedente de clase social media y baja. Es significativo que próximo al Centro se sitúa la biblioteca pública y la casa de cultura, que facilita la participación en actividades culturales fuera de la escuela. El edificio es antiguo, fue construido hace 24 años y según ha manifestado el profesorado y nosotros pudimos observar, todo el colegio necesita una reparación. En cuanto al equipamiento observamos que el edificio dispone de gimnasio, pistas deportivas, biblioteca y comedor escolar. No obstante, según el profesorado el material didáctico del centro es escaso. La plantilla de profesores en el curso 1994-95 es de treinta y dos y apuntan la necesidad de aumentarla con un profesor más de apoyo y un especialista en Educación Física. El promedio de alumnos por aula es 26 y en el colegio hay un total de 17 alumnos inmigrantes africanos que se distribuyen en los siguientes cursos:

Curso	N° de alumnos/as	Procedencia
Preescolar	2	Senegal y Marruecos
Primero	2	Marruecos y Etiopía
Segundo	4	1 de Senegal, 2 de Marruecos y 1 de Costa de Marfil
Tercero	2	Marruecos y Etiopía
Cuarto	3	Marruecos
Quinto	2	Senegal
Sexto	2	Marruecos y Senegal

El nivel económico que caracteriza a las personas que viven en el entorno del segundo colegio es medio. No hay próximo al centro ni asociaciones culturales ni deportivas. En cuanto al edificio el profesorado se queja de las condiciones tan deficientes en las que se encuentran el aula de apoyo y algunas de primaria. El centro no dispone de sala de usos múltiples ni gimnasio, pero sí de pistas deportivas, biblioteca, laboratorio y comedor escolar. El profesorado considera suficiente el máterial didáctico disponible en el colegio. La plantilla del centro esta formada por 19 profesores que manifiestan la necesidad de un profesor más para dedicarse exclusivamente a los alumnos inmigrantes. El promedio de alumnos por aula es de 22 y hay escolarizados alumnos de diferentes minorías étnicas: 12 marroquíes y 13 gitanos. Los 12 alumnos inmigrantes marroquíes se distribuyen según se contempla en la siguiente tabla.

Curso	N° alumnos/as	Procedencia
Preesc.4 años	1	Marruecos
Preesc.5 años	2	Marruecos
Segundo	2	Marruecos
Tercero	1	Marruecos
Cuarto	1	Marruecos
Quinto	2	Marruecos
Séptimo	2	Marruecos
Octavo	1	Marruecos

En el entorno del tercer colegio el nivel económico es medio alto. El pueblo dispone de una biblioteca y asociaciones culturales. Según el profesorado y lo que nosotros observamos, el colegio presenta aulas en deficientes condiciones, en concreto los cajetines de las persianas están en pésimo estado con peligro de desplome. En lo que se refiere al equipamiento dispone de sala de usos múltiples, pistas deportivas, una pequeña biblioteca, laboratorio y comedor. El profesorado opina que el material didáctico instalado en el colegio es suficiente. La plantilla del centro es de 21 profesores y según nos ha manifestado el profesorado necesitan al menos un profesor nativo para la integración de los alumnos marroquíes. El promedio de alumnos por aula en este centro es 26-27. El colegio además de alumnos marroquíes (5% del total de alumnos) recoge alumnado de etnia gitana (30% del total). Los alumnos inmigrantes se distribuyen de la siguiente forma:

Curso	Nº alumnos/as	Procedencia
Preescolar	2	Marruecos
Primero	1	Marruecos
Tercero	7	Marruecos
Sexto	5	Marruecos
Séptimo	3	Marruecos
Octavo	5	Marruecos

4.1. Metodología

Selección de la muestra

A través de los directores, inspectores y la profesora de apoyo a la inmigración hemos conocido que la población de alumnado inmigrante procedente del continente africano en la comarca del poniente almeriense es de 124 y que la mayor concentración se encontra en tres centros educativos, en el resto se puede encontrar uno, dos, tres o cuatro alumnos como máximo.

La muestra de este trabajo ha estado formada por 33 alumnos hijos de inmigrantes africanos seleccionados de los tres colegios públicos con mayor número de inmigrantes del continente africano escolarizados. En la elección de la muestra han primado los criterios: poseer un nivel comprensible de la lengua española y tener edad suficiente para comprender las preguntas y proporcionarnos la información solicitada.

El 27,2% de la muestra es del primer colegio; los alumnos de este centro proceden de Etiopía (11,1%), Marruecos (55,5%) y Senegal (33,3%). Las edades de los alumnos están comprendidas entre los 8 y 14 años y asisten a las aulas de tercero, cuarto, quinto y sexto curso.

El 21,2% de la muestra ha sido seleccionada del segundo centro. Todos los alumnos proceden de Marruecos y sus edades están comprendidas entre los 8 y 16 años. Se

distribuyen de la siguiente forma: dos alumnos en segundo curso, un alumno en cuarto, dos en quinto y dos en séptimo.

Los alumnos entrevistados del tercer colegio representan el 51,5% de la muestra. La procedencia de este alumnado es marroquí, sus edades estan comprendidas entre los 9 y los 15 años. Han sido entrevistados un alumno de primer curso, siete alumnos de tercero, cuatro de sexto, uno de séptimo y cuatro de octavo.

Si tomamos como referencia el Sistema Educativo Español, casi todos los niños entrevistados sufren retraso escolar si consideramos la relación edad/curso.

En los tres centros se ha entrevistado en profundidad a los directores y al profesorado del alumnado inmigrante, también a dos familias inmigrantes y a una española (las únicas a las que en ese momento tuvimos acceso).

Instrumentos de recogida de datos

Para la recogida de datos han sido elaborados diversos instrumentos. En primer lugar, hemos preparado una encuesta para los alumnos inmigrantes en la que se identifican tres partes. En la primera se recogen algunos de los aspectos de la entrevista elaborada por Cabrera, Espín, Marín y Rodríguez (1994), para diagnosticar el contexto familiar de alumnos de minorías étnicas; en ella se demanda información referida a la variables sociodemográficas, incidiendo en datos relativos a su familia: procedencia, años en España, trabajo de los padres antes y después de llegar a España, edad y estudios de los padres y hermanos, actividades que realizan los hermanos, participación del alumnado inmigrante en el trabajo de los padres. La segunda parte, recoge aspectos sobre sus condiciones de vida en España: propiedades (vivienda y objetos materiales), tipo y características de la vivienda, personas con las que comparte la vivienda y medios (electrodomésticos, libros, etc.). Por último, la tercera parte se centra en cuestiones relativas a sus relaciones con los profesores y compañeros en el ámbito escolar: actitud hacia la escuela, disposición espacial en el aula, comedor escolar, relaciones con los compañeros, ayudas que reciben, percepciones sobre si son escuchados y atendidos por sus compañeros cuando participan en clase, relaciones con los compañeros españoles fuera del ámbito escolar y preguntas del test sociométrico. Esta tercera parte ha sido contestada en forma de encuesta por el alumnado español (total 56 alumnos españoles) que compartían aula con el alumnado inmigrante. Por no dominar el alumno inmigrante bien la lengua española y la necesidad de explicar las preguntas, la encuesta se ha convertido en una entrevista semiestructurada.

Para contrastar los datos aportados por el alumnado se ha entrevistado a los directores de los tres centros y a profesores que imparten docencia a este alumnado. Para ello se ha elaborado un guión de entrevista en el que se contemplan los siguientes aspectos: las relaciones que establecen estos alumnos dentro del recinto escolar con sus compañeros y profesores; las ventajas que supone para el centro tener escolarizados este grupo de niños y las necesidades del centro al acoger este alumnado.

Además de las informaciones de estos dos sectores, nos ha parecido básico conocer la opinión de los padres y madres tanto de alumnos inmigrantes como españoles. Para recoger esta información se elaboran dos encuestas a base de preguntas abiertas cuyo

eje principal son las relaciones entre estos dos grupos de alumnos desde la óptica de la familia. Hemos recibido respuesta de dos familias de inmigrantes. Una de las encuestas ha sido contestada con la ayuda de la asistenta social. Con la otra familia hemos mantenido una entrevista en su propia casa. De los padres españoles hemos recogido sólo la respuesta de una familia.

El proceso

Antes de comenzar el trabajo de investigación solicitamos al Delegado Provincial de Educación y Ciencia de Almería permiso para acceder a los centros y para consultar diferentes documentos. A través de los inspectores, directores y de la profesora de apoyo a la inmigración hemos conocido la población de alumnos inmigrantes en la comarca y hemos seleccionado los colegios en los que recogeríamos información. Nuestras primeras visitas a los centros nos permite obtener información sobre los alumnos inmigrantes por medio de documentos internos y mantener los primeros contactos con el profesorado y alumnado. Una vez finalizada esta fase y elaborados los instrumentos de recogida de datos, comenzamos con las entrevistas al alumnado inmigrantes para continuar con el resto del personal. Las entrevistas en profundidad se efectuan entre los meses de marzo y junio de 1995.

Las entrevistas han tenido una duración aproximada de una hora y/o hora y media. En uno de los centros hemos constatado al principio una gran desconfianza de los niños, insinuando que nuestra actividad podía estar relacionada con la policía. Explicamos uno a uno de los niños el objeto de la entrevista, y nuestra presencia y relaciones con el centro les ha dado cierta confianza para responder a nuestras preguntas. Si hemos encontrado confianza en el alumnado de los otros dos colegios, ello se debe a que contamos con la ayuda de la profesora de apoyo a los alumnos inmigrantes (3 mañanas a la semana a los alumnos del tercer centro y una mañana al segundo colegio) hemos estado con ella en varias de sus clases y los niños observaron nuestras relaciones y participación; además esta profesora mantiene relaciones frecuentes y amistosas con las familias.

Para captar el clima del aula, se ha encuestado también a los alumnos españoles. Sólo hemos aplicado la última parte de la encuesta, que se efectua colectivamente en cada una de las clases. Repartimos las encuestas entre el alumnado, leemos pregunta a pregunta, las explicamos y dejamos tiempo para que cada alumno la conteste. Esta parte de la encuesta se ha pasado al aula de quinto (tercer ciclo de primaria) de los colegios primero y segundo, y la de octavo de EGB del tercero.

La actitud manifestada por los directores y el profesorado de los centros en la entrevista ha sido positiva. Han demostrado mucho interés por los temas tratados y han constestado ampliamente a las preguntas formuladas. Es de señalar que se han sentido implicados en el proceso de investigación. Todo ello pensamos que responde a la necesidad que han hecho explícita, de descubrir, comprender la realidad y problemática que estamos estudiando, esperando soluciones. La misma facilidad e interés la encontramos en las familias entrevistadas.

Tabla 1
PROCESO METODOLÓGICO

1ª fase	Reunión del grupo de investigación y estudiar la necesidad de conocer la situación escolar del alumnado inmigrante.	
2ª fase	Establecer contacto con los Centros y con la Inspección para conocer la población de inmigrantes escolarizados. Solicitud de permiso al Delegado.	
3ª fase	Visitas a los centros seleccionados. Análisis de documentos y primer contacto con el alumnado y profesorado. Selección de la muestra.	
4ª fase	Elaboración de los instrumentos	Guión entrevista alumnado.
		Guión entrevista profesorado.
		Guión entrevista padres.
5ª fase	Recogida de datos a través de las entrevistas, observaciones de aulas y recreos (notas de campo), y finalización de la recogida de información en los documentos de los centros.	
6ª fase	Análisis e interpretación de los datos	Triangulación de las respuestas de los diferentes sectores.
		Diagnóstico de la situación para comenzar a actuar.

4.2. Análisis de los resultados

El análisis de datos se realiza contrastando las respuestas a las entrevistas efectuadas al alumnado, profesorado, directores y familias (inmigrantes y españolas).

Identificación personal y familiar del alumnado inmigrante

El alumnado africano procede de diferentes países: Etiopía, Senegal y Marruecos. Todos los alumnos y alumnas no viven en el seno de una familia completa. Aunque lo más frecuente es que sea el padre quien primero llegue a suelo español y al poco tiempo traiga a los hijos mayores, esto ocurre en el 87,9% del alumnado encuestado. El número de madres es menor, el 81,8% de los niños y las niñas tienen a su madre residiendo en Almería; en cuanto a los hermanos, el 63,6% del alumnado vive con todos sus hermanos. Este dato es muy importante porque consideramos a estas tres figuras claves en la convivencia familiar, por la carga afectiva que aporta a los niños y

que repercute en la creación de actitudes para relacionarse con los demás y para conseguir el aprendizaje académico.

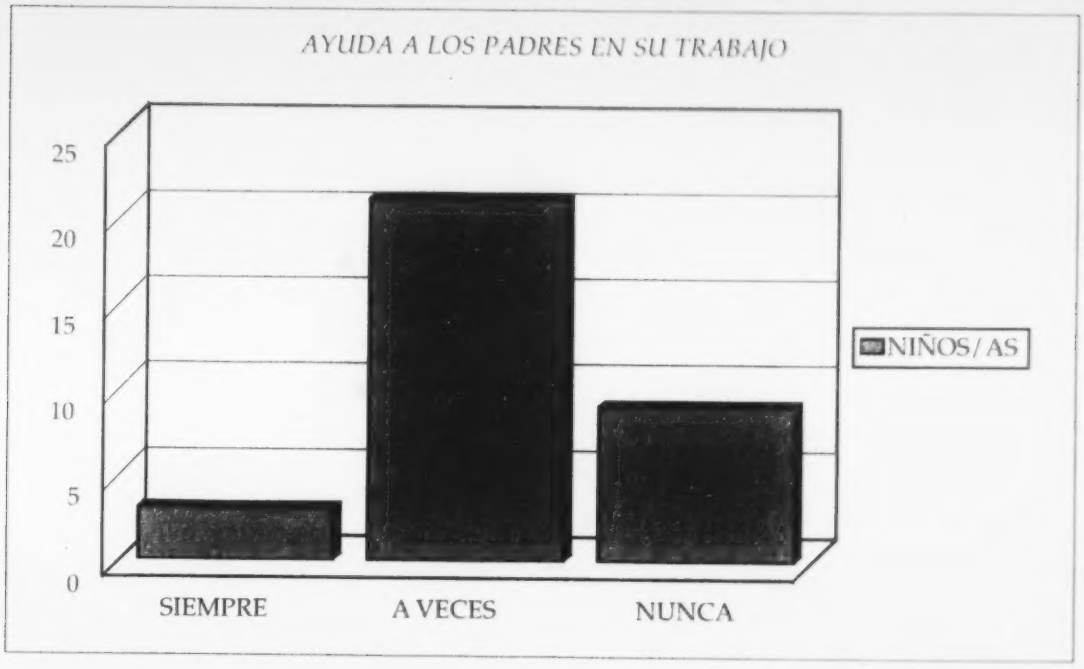
El alumnado inmigrante no lleva escolarizado mas de tres o cuatro años en los colegios almerienses, sin embargo hay padres inmigrantes que residen en España desde hace 26, 25, 11, etc., años. Los padres de estos niños en su país de origen realizaban actividades diversas: «trabajaba en el comercio»; «en la agricultura»; «era carnicero»; «en una fábrica de zapatos»; «en una fábrica de hierros»; «hacia chaquetas de cuero». Las madres, sin embargo, eran pocas las que hacían trabajos diferentes a las tareas del hogar: «mi madre cosía a máquina»; «era enfermera militar». En Almería todos los padres realizan faenas agrícolas trabajando en los invernaderos. El número de madres que también trabajan fuera del hogar se incrementa y hacen diferentes tareas: faenas agrícolas en el invernadero, en el servicio doméstico y en almacenes de clasificación.

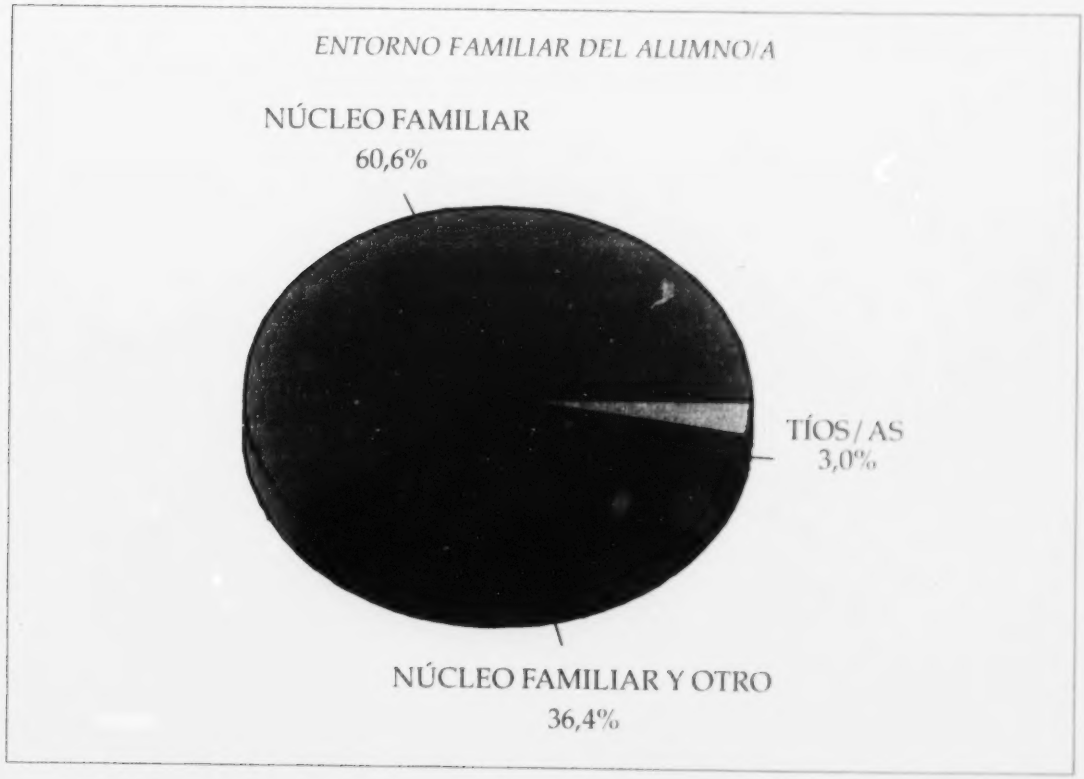
Las edades de los padres del alumnado inmigrante oscila entre los 34 años el más joven y 63 el de mayor edad. Las mujeres son más jóvenes fluctuando sus edades entre los 29 y los 48 años.

El nivel académico de los padres del alumnado inmigrante es bastante bajo según se desprende de las contestaciones de sus hijos: «no sabe leer ni escribir»; «mi padre sólo lee y escribe en árabe»; «sólo escribe su nombre»; «mi padre estudia español». Las madres se encuentran a un nivel aún más bajo, sólo tres de ellas leen y escriben según sus hijos, esta opinión no es compartida por el profesorado. Este es un dato bastante representativo, ya que si muchos niños españoles, en casa reciben ayudas de los padres relacionadas con las tareas escolares, estos padres no pueden apoyar a sus hijos porque carecen de los instrumentos y de los conocimientos para hacerlo.

Entre los treinta y tres alumnos entrevistados, hallamos familias numerosas de 5, 6 y 7 hermanos, y familias con menor número de hijos 1, 2, 3 y 4. Es de destacar en primer lugar, que 11 de estas familias están segregadas, parte de los hermanos del alumno en España y otra parte en sus países de origen u otros países. También es de señalar que ninguno de los niños entrevistados tienen hermanos realizando estudios secundarios ni carreras universitarios. Los alumnos que han ido a la escuela han completado lo que llamamos «estudios primarios», aunque nos han dicho los directores y el profesorado que los alumnos que llegan de otros países y se incorporan a las clases en su nivel correspondiente, no consiguen los objetivos para poder darles el graduado escolar. Ahora bien, según las respuestas del profesorado, los niños y las niñas de familias inmigrantes que comienzan en educación infantil, van consiguiendo los objetivos señalados. Son pocos los inmigrantes que después de salir de la educación obligatoria van a educación de personas adultas para obtener el graduado escolar.

> «Somos seis, mi hermano pequeño tiene cinco años y el mayor 18, estuvo en la escuela hasta los 16 años, ahora va a Adultos, los otros van a la escuela. Todos vivimos en El Ejido (...) mis hermanos mayores van al invernadero y mi hermana hace jerseys»
>
> (alumno inmigrante del segundo colegio)


AYUDA A LOS PADRES EN SU TRABAJO
25
20
15
10
5
0
SIEMPRE
A VECES
NUNCA
NIÑOS/AS


ENTORNO FAMILIAR DEL ALUMNO/A
NÚCLEO FAMILIAR
60,6%
TÍOS/AS
3,0%
NÚCLEO FAMILIAR Y OTRO
36,4%

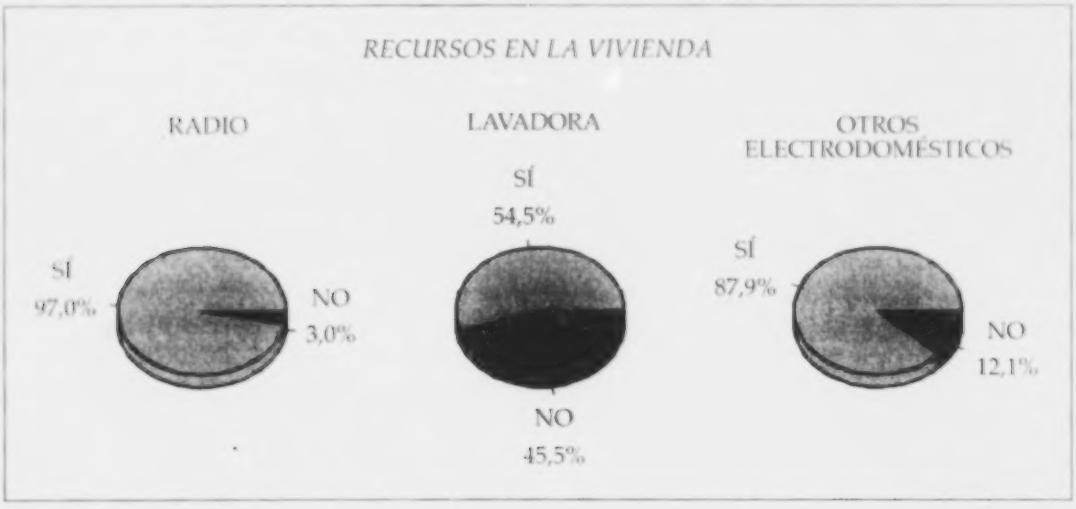
«Somos cinco y todos vamos a la escuela. Los hijos de la otra mujer de mi padre están en Marruecos (en total 14)»

(Alumna inmigrante del segundo colegio)

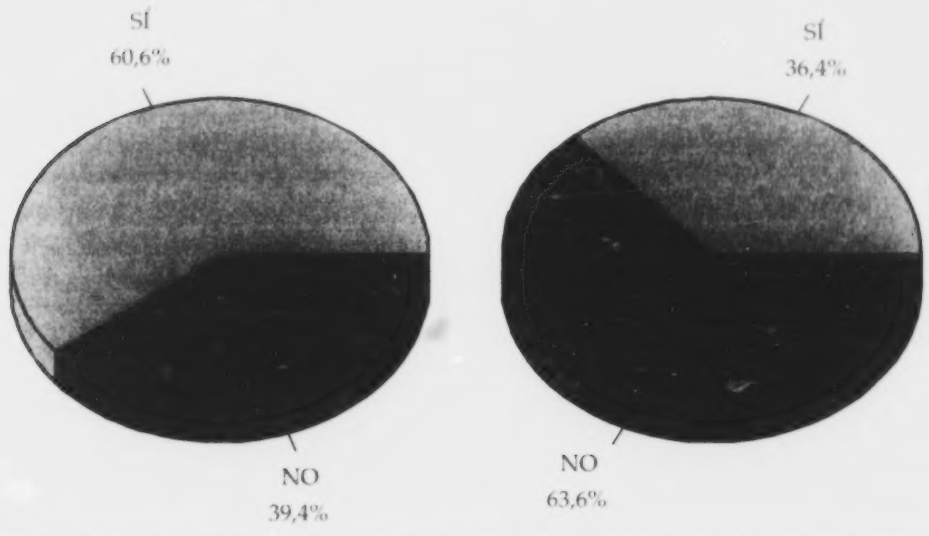
Los niños y las niñas «a veces» ayudan a los padres después de salir de la escuela. Las niñas entienden esta pregunta en el sentido de realizar faenas domésticas y contestan que «a veces», otros alumnos nos responden: «cuando me deja el jefe»; «si, en casa y recogiendo habichuelas». Los padres con los que hemos mantenido contacto pretenden otra forma de vida para sus hijos, aunque tenemos conocimiento de niños que han salido de la escuela sin conseguir el graduado escolar y van a trabajar a los invernaderos.

Vivienda, medios y propiedades de las familias inmigrantes

Las condiciones de vida de las familias inmigrantes son precarias. Ninguna de las familias de los alumnos entrevistados poseen vivienda en propiedad, o bien son alquiladas o bien facilitadas por el patrón. El 48,5% de estos alumnos viven en un cortijo y el 33,3% en una casa del pueblo, el resto lo hacen en piso. Todas las casas de los alumnos entrevistados tienen cocina y dormitorios, aunque en pésimas condiciones. En higiene y en equipamiento las viviendas dejan mucho que desear, las casas y los cortijos necesitan pintura, más muebles y menos viejos, cristales en las ventanas, etc. Todas las casas no cuentan con cuarto de baño, algunas lo tienen fuera y otras disponen de un pequeño aseo, en ambos casos sin agua caliente. Hay viviendas que carecen de agua corriente, aunque todas disponen de energía eléctrica. En los hogares hay diversos electrodomésticos: televisión, radio, frigorífico, etc. Hemos apreciado en menor cuantía aquellos que facilitan la (tradicional) labor femenina, por ejemplo la lavadora.

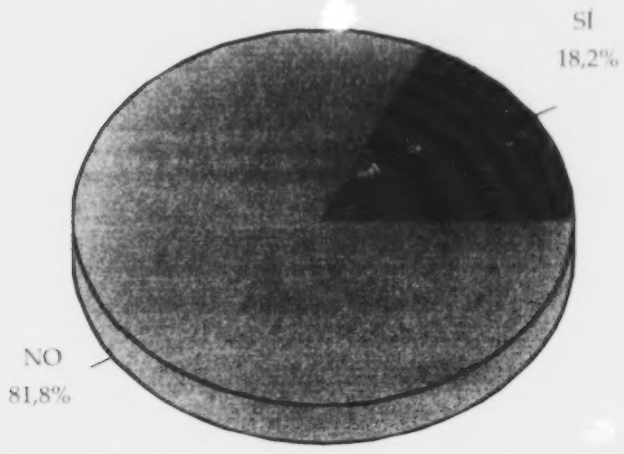


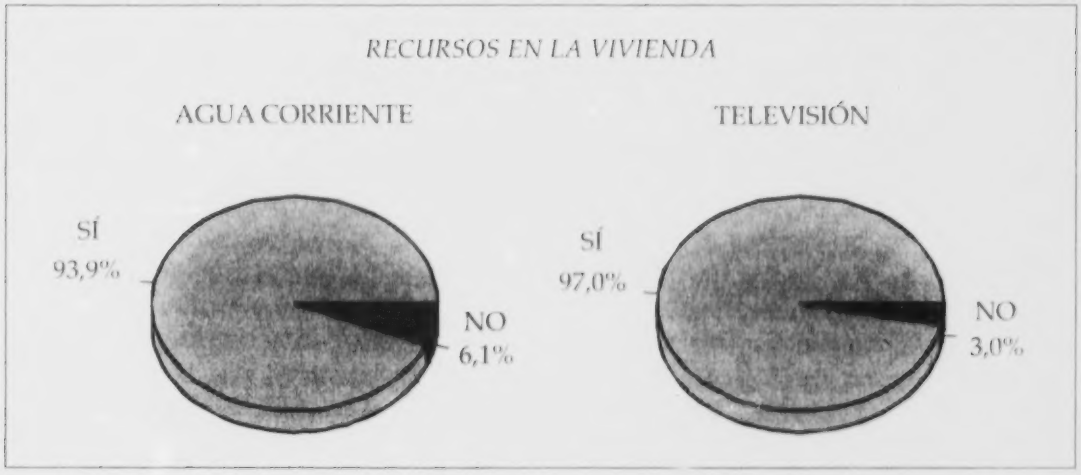
RECURSOS EN LA VIVIENDA



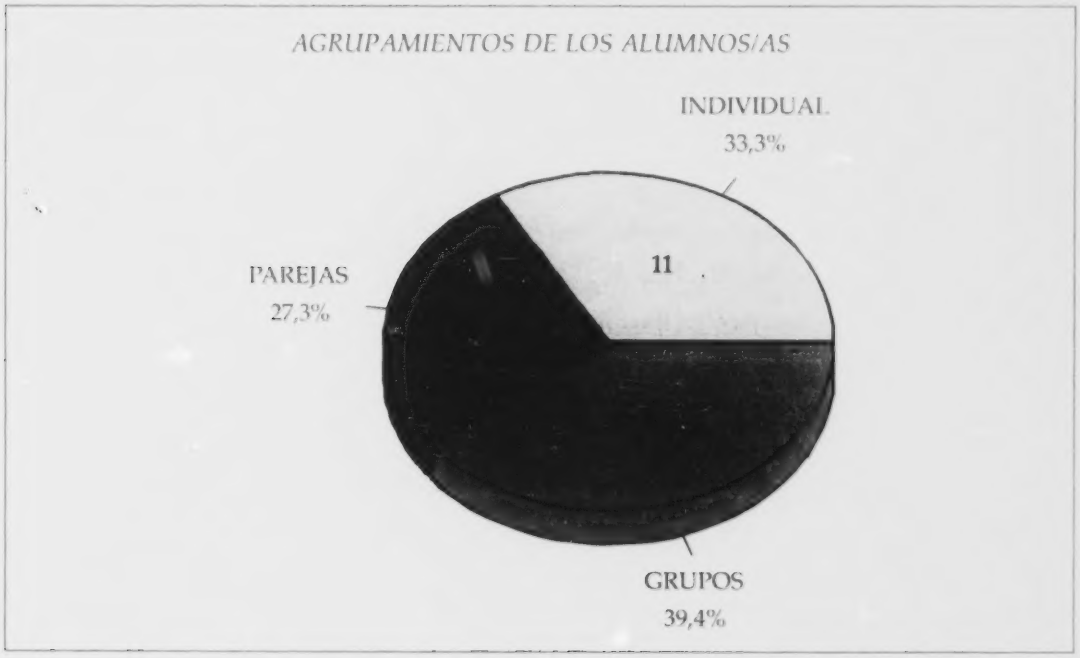
El 60,6% del alumnado vive en el núcleo familiar sin compartir la vivienda con otras personas, el 36,4% además de compartir su vivienda con sus padres y hermanos, la comparten con otros: «con mi tío Said»; «con el padre de Mohamed y Mohamed»; «con el padre de Hassan y Hassan». Para mostrar la forma tan deficiente en la que viven estos alumnos, señalaremos que el 81,8% de ellos comparten el dormitorio, algunos hasta la cama, con los «hermanos»; «madre»; «una mujer no de la familia».

DUERME SOLO EN LA HABITACIÓN





Anteriormente hemos comentado que los padres de estos alumnos académicamente son muy pobres; sin embargo, en su vivienda tienen libros en español diferentes a los de texto (60,6%) y libros en su propio idioma, además todas las casas musulmanas cuentan con El Corán.



Relaciones en el ámbito escolar entre el grupo mayoritario y el minoritario

Para este documento hemos hecho una selección de las respuestas más significativas dadas por el alumnado y profesorado durante las entrevistas y el cuestionario.

El 90,9% del alumnado entrevistado asiste diariamente a la escuela, mientras que el 9,1% no lo hace de forma regular. Uno de los directores nos ha informado que la asistencia se debe a la necesidad de conseguir el visado.

Según Slavin (1990), en el aprendizaje cooperativo los alumnos tienen éxito en la medida que lo tenga su equipo, por lo que tendrán que estimular y ayudar a sus colegas a sobresalir; también pueden hacer un destacado trabajo explicando al otro aquello que no entiende traduciendo el lenguaje del profesor al lenguaje del compañero. Para desarrollar en el aula la educación multicultural Rosales (1994), Santos (1994), Escámez (1995), Aguado (1995) y Díaz-Aguado (1996) aconsejan una enseñanza-aprendizaje cooperativa. Para potenciar el aprendizaje cooperativo se ha de favorecer el trabajo en equipo del alumnado, pero el trabajo en equipo es muy difícil de llevar a cabo si los alumnos se disponen en las aulas en mesas separadas y de forma individual. Este es el motivo para interesarnos por la forma de agrupamiento del alumnado inmigrante y español. Tanto el alumnado inmigrante como el español se distribuyen igual: el 39,4% se sitúa en un grupo de trabajo, el 27,3% se dispone en parejas y el 33,3% lo hace en mesas separadas. Lo único que cambia entre la disposición del inmigrante y el español es el lugar que ocupan en el espacio de algunas aulas, por el croquis que nos hacen y por el nombre de los niños situados a su lado, observamos: alumnado inmigrante en el fondo de la clase, al lado de un español o de un niño de su misma etnia; delante, cerca de la maestra; en el centro de la clase entre niños españoles y otros de su etnia; al fondo, con niños españoles. Nos dice un alumno inmigrante: «no se dispone de un sitio fijo, nos cambiamos si no sabemos la tabla», otro nos comenta «al final, nadie está a mi lado, delante está Fali y otro niño que no se su nombre».

Son fundamentales las relaciones que se establecen entre compañeros para el desarrollo de la personalidad. Según Hartup (1986), hay estudios que relaciona positivamente la sociabilidad con la aceptación social y que demuestran que de las interacciones de compañeros se derivan importantes competencias sociales. Además pensamos que la aceptación del otro mejorará el autoconcepto, el rendimiento escolar y se logrará una mayor integración social del niño. Por todo ello consideramos importante preguntarles acerca de sus relaciones con los compañeros: el 27,3% del alumnado inmigrante entrevistado asegura llevarse bien con «todos» los compañeros, en el alumnado español las cifras aumentan hasta el 57,1%. El 21,2% de los niños y niñas inmigrantes dicen llevarse bien con «bastantes», mientras que los españoles dan un porcentaje del 30,4%. El 48,5% del alumnado inmigrante asegura llevarse bien con «algunos» de los compañeros, sin embargo solo el 12,5% de los españoles afirman lo mismo. Hay una opción que sólo la eligen inmigrantes: «con ninguno» (el 3%), un niño inmigrante nos dice: «yo no tengo amigos». Dos de los directores opinan que los niños inmigrantes no son rechazados por sus compañeros y se integran bien con el grupo al no provocar peleas ni riñas. No obstante, en un centro en el que el porcentaje de alumnado gitano es del 30%, se están generando conflictos entre el colectivo de gitanos y el de inmigrantes provocado porque las familias gitanas piensan que éstos vienen a quitarles el trabajo. Los directores se expresan de la siguiente forma:

> «La relación es buena, no son rechazados. Nunca ha habido rechazo, no se ha notado mucho la presencia de estos niños en el colegio, no ha habido quejas»; «muy buena, completamente integrada, van conociendo la lengua y a mayor conocimiento de la lengua mayor integración»; «fue muy íntima en la primera relación, conforme los van conociendo los van rechazando y los gitanos los rechazan más que los otros.

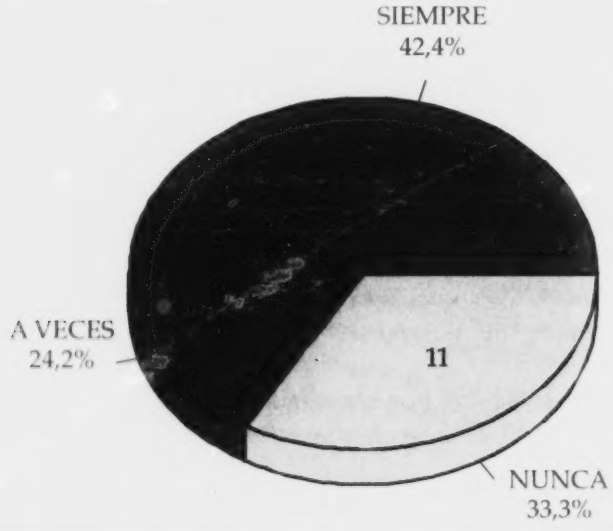
Las profesoras en la misma pregunta se expresan de la siguiente forma:

> «Normalísima, como otro más. No hay gitanos en la clase en la que están integrados, pero sí distintas religiones: católicos, testigos de Jehová y musulmanes. Lo quieren mucho y es muy bueno para el deporte»; «buena (...) la convivencia es pacífica se aceptan porque tienen que aceptarse, si hay cierta marginación, a veces depende del tipo de niños»

Una de las profesoras opina que existe cierta marginación con estos alumnos. Otra piensa que las relaciones son normalísimas. Lo que no sabemos es si estas relaciones serían igual de normales si el alumno, en cuestión, no fuera tan bueno para el deporte como están manifestando.

De las respuestas del profesorado y de los directores deducimos que existe gran interés en que los niños extranjeros aprendan el idioma español lo más rápidamente posible con el fin de incorporarse a las actividades que se desarrollan en el aula y que están respondiendo a una determinada cultura (costumbres, valores, tradiciones, lengua, etc., españolas). Apreciamos asimilacionismo en situaciones como las anteriores y

EL PROFESOR Y COMPAÑEROS TIENEN EN CUENTA TUS PUNTOS DE VISTA



cuando se manifiestan opiniones como: «la presencia de estos niños no se ha notado en el colegio», no entendemos cómo no se nota la presencia de personas con otras experiencias, con otros valores y actitudes y con una forma determinada de pensar y de vivir. El asimilacionismo también se ve en las respuestas del profesorado cuando preguntamos si *se introduce y contempla la educación multicultural en el proyecto curricular*, a lo que responden negativamente.

En los centros educativos se presentan dificultades burocráticas cuando acceden los alumnos inmigrantes, hay niños que llegan sin documentación, otros la traen en árabe, otros aparecen a mitad de curso y otros abandonan el centro cuando los padres cambian de invernadero. También presenta dificultad la insuficiente formación del profesorado en este tema y la falta de recursos. El equipo directivo de uno de los centros nos ha dicho: «no tenemos conocimiento para saber que hacer con ellos en cuanto a nivel didáctico, lengua, cultura, etc.». El profesorado opina que es difícil que estos niños obtengan el graduado escolar porque tienen problema con el castellano y la motivación para el estudio es cero. Opinan que parte de la culpa de esto la tienen los padres porque no mantienen contacto con el colegio y los que van tienen problemas de comunicación e interpretación de lo que quiere el profesorado.

Nos interesaba conocer la participación del alumnado inmigrante en las actividades de clase y la percepción que tienen acerca de, si son escuchados por sus compañeros y profesor cuando se expresan con el grupo y comunican sus puntos de vista. Las respuestas son diferentes entre el alumnado inmigrante y el español. El 42,4% de los inmigrantes creen que en una situación de debate y puesta en común, mantienen la atención de sus compañeros y profesor. El 33,4% de este alumnado entrevistado opina lo contrario, «nunca» son consideradas sus opiniones por la clase. El 57,1% del alum-

nado español opina que sus intervenciones son tenidas en cuenta «a veces», aunque hay un porcentaje también considerable de alumnos, el 37,5%, que opinan ser escuchados «siempre».

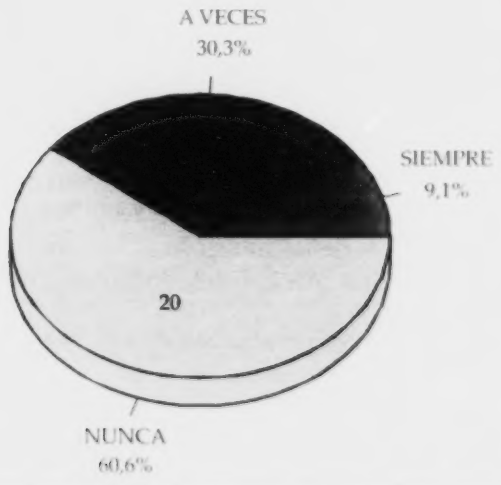
> «Nunca damos nuestras opiniones. Decimos, opinamos, pero los demás no nos escuchan»; «los niños dicen: al moro no»
>
> (Opiniones de dos alumnos inmigrantes del tercer colegio)

A las maestras también preguntamos si los alumnos inmigrantes son escuchados por sus compañeros cuando intervienen en clase, y si son consideradas sus opiniones. Ellas piensan que el resto de los compañeros les escuchan y consideran sus respuestas, sobretodo cuando hablan de su cultura.

> «Si, tienen curiosidad por saber que opinan»; «si, a veces los escuchan con intriga»; «si, lo escuchan, le gusta participar sobre todo cuando habla de su cultura y los niños lo escuchan. Aquí se atiende la cultura del inmigrante»
>
> (Opinión de las maestras de alumnos inmigrantes de los tres colegios)

Observamos el desacuerdo entre las respuestas de los alumnos y las de las profesoras. Una vez analizadas las respuestas del alumnado, las observaciones de las aulas y el debate que nosotros mantuvimos en una de las clases con un grupo de inmigrantes y de españoles, percibimos que en las clases no se favorecen las suficientes situaciones de diálogo y de debate que permita al alumnado exponer sus puntos de vista y discutirlos con sus compañeros. Eso lo demuestra la polarización de respuestas del

TE INVITAN A LAS FIESTAS O CELEBRACIONES EN CASA DE ESPAÑOLES



alumnado inmigrante y la indecisión entre el alumnado español, que le hace elegir la respuesta menos comprometida y neutral.

Para conocer las relaciones sociales que mantienen fuera de la escuela con los otros compañeros, preguntamos a los niños inmigrantes y españoles si son invitados por sus compañeros españoles a las fiestas que celebran en casa. Las respuestas son diferentes para los dos grupos de niños. Sólo el 9,1% del alumnado inmigrante se manifiesta diciendo «siempre», el 23,2% de los españoles se expresan de la misma forma. El 60,6% del alumnado inmigrante responde que nunca son invitados, mientras que el 12,5% de los españoles dan la misma respuesta. Nos parece bastante significativa esta diferencia y nos confirma la poca relación que mantienen los dos grupos de alumnos fuera del ámbito escolar.

El rendimiento académico del alumnado inmigrante

En este estudio no hemos hecho una revisión de las notas de estos alumnos. No era un objetivo prioritario estudiar su rendimiento reflejado por medio de calificaciones, pero si nos ha parecido interesante conocer la opinión que tienen los profesores y directores sobre este aspecto.

> «En el ciclo superior hay más problemas, sus conocimientos están por debajo de la media, se aburren. Excepto cuatro o cinco el rendimiento del resto es deficiente. El 50% del rendimiento deficiente se debe al problema con el idioma, además usan un vocabulario de la calle, pero no el cultural»; «no tienen motivación por la escuela, interrumpen la clase, hablan con los compañeros en árabe, aunque no son problemáticos ni violentos. Su rendimiento es bajo por la falta de motivación, en los niveles bajos están igual de integrados que los españoles, ni los compañeros pueden decir quien es el moro. En la segunda etapa el rendimiento es diferente, hay falta de motivación»; «incomodan a ciertos profesores porque pueden romper el ritmo de la clase, los niños se colocan en la clase que les tocan por edad. El rendimiento es más bajo que el de la media de la clase, porque hay un desconocimiento del idioma, aunque se ponen al corriente con facilidad, pero no destacan por un esfuerzo especial. Uno de los niños ha estado como aislado, aunque ha ido mejorando, pero ha tenido problemas con sus compañeros de etnia porque tenía mucha amargura y frustración, no esta con su madre, tiene 16 años y no va a obtener el certificado».
>
> (Opiniones de los directores de los tres centros educativos)

La opinión generalizada de los directores es que el rendimiento es más bajo en estos niños que en los compañeros españoles de aula, aunque hacen una distinción entre los alumnos que se incorporan a cursos superiores, manifestando peor rendimiento, y los que comienzan desde preescolar que demuestran igual rendimiento que el resto de los compañeros. La causa principal del bajo rendimiento piensan que se

debe al desconocimiento del idioma y al aprendizaje progresivo de la lengua cotidiana y no la utilizada en los libros de texto y en las aulas. Asimismo, señalan que tienen poca motivación y se esfuerzan poco; a esto hay que añadir la influencia de las situaciones familiares en sus actitudes hacia el aprendizaje.

Las maestras se expresan de forma similar a los directores. El primer problema que encuentran es el idioma y el segundo, el desfase de los estudios realizados en su país de origen y los que efectúan en España.

> «La mayor dificultad que tienen es la lengua y la relación que se establece al principio por el problema racial. Además no tiene que ver lo que han trabajado allí con lo que hacen aquí. No se marcan con ellos objetivos de EGB, aprenden la lengua española y se defienden en la sociedad que van a vivir. No hay quien pueda obtener el graduado escolar»; «la mayor dificultad es el idioma, pienso que teníamos que tener más apoyo de otros profesores, más que nada en el aprendizaje del idioma»; «al no tener el idioma, al principio la comunicación, aunque aprenden rápido, a veces están un poco perdidos... con respecto a él ha avanzado. En clase se esfuerza porque tiene la seguridad de la aceptación del otro, fuera de la escuela hace poco. No va a conseguir todos los objetivos de quinto, hay actividades que puede hacer al ritmo de los niños y otras no. El curso que viene pasa a 6».
>
> (Opiniones de las maestras de los tres colegios)

Es normal que un niño que llega por primera vez a un país desconozca su idioma. Lo que no consideramos tan normal, es que esos niños se incorporen «sin más» a un aula en la que pueden ser completamente «sordos». No se favorece la integración atendiéndoles, aunque sea a tiempo parcial, por un profesor que hable su lengua materna. Estimamos que no es conveniente que las costumbres, valores, conocimientos de la forma de vida y conocimientos escolares, etc., que se expresan en los PCC de las escuelas, sean sólo las costumbres, valores etc., de la cultura del grupo mayoritario. Estos niños se encuentran perdidos porque el colegio no responde a sus intereses. Sus costumbres, sus valores, sus tradiciones, su forma de vida, etc., es distinta y se les esta pidiendo que rompan con ella para adaptarse a los objetivos marcados en el centro y que reflejan la cultura del grupo mayoritario. Si a ello añadimos que bastantes niños tienen la familia segregada entre España y su país de origen y que sus condiciones de vida son excesivamente precarias; ¿cómo pretendemos que estos niños estén motivados y se esfuercen por adquirir conocimientos de otra cultura, sin dar nada de la suya a cambio? Pensamos al igual que Siccone (1995) que es necesario un intercambio y que se favorezca un aprendizaje y respeto de ambas culturas; aprender los unos de los otros.

Las ventajas e inconvenientes que se presentan en los centros educativos al ser escolarizados niños de otras etnias y culturas

Es una pregunta que hacemos a los directores y profesorado de los centros escolares. La finalidad era muy clara: ver las necesidades que manifiestan este colectivo al escolarizar alumnado inmigrante, conocer si se introduce la educación multicultural en las aulas y determinar si se ve fundamental, en esta situación, conocer y aprender de otras culturas. Las respuestas que da el profesorado con respecto a los problemas se centra en los siguientes aspectos: el desconocimiento de la lengua española, el desequilibrio entre la edad del inmigrante-conocimientos escolares adquiridos, necesidad de ser apoyados por un profesor, problemas burocráticos y económicos.

> «El desconocimiento del idioma es un problema para el profesor ¿qué hace el profesor? Desfasan la edad y además tienen más conciencia de su cultura, están de pega... el insulto que utilizan: gitano moro»;
>
> «se ponen en el curso por la edad y necesitan dedicación exclusiva a ellos, tienes que dedicarte a ellos porque vienen con desconocimiento del idioma. Desarrollan un trabajo individualizado en el aula de apoyo»; «problemas administrativos para conseguir una documentación sobre su seguimiento escolar —tanto como llamar al consulado para informarte— no traen nada. Necesidades de becas de comedor y transporte y orientación para cubrir las primeras necesidades (servicios sociales) y material escolar.
>
> (Profesorado y directores de los tres centros).

Hay profesores que expresan no considerar la educación multicultural en el Proyecto Curricular ni en las actividades de aula, entre otros motivos porque no se encuentran suficientemente preparados para ello.

En cuanto a las ventajas hay diferentes opiniones según el centro.

> «Ninguna aunque gozan de una profesora que les atienden 3 días a la semana, no hay ventajas ni culturales ni educativas. No ha habido intercambios de culturas»; «Los alumnos españoles conviven bien sin necesidad de crearles hábitos de comportamiento hacia sus compañeros inmigrantes. Se integran, no existe racismo»; «lo más importante es la gratificación moral cuando ves que los niños se adaptan y mejoran; aunque vemos más inconvenientes que gratificaciones»
>
> (Directores y profesorado de los tres centros)

El apoyo que se solicita a la Administración Educativa

Por parte del profesorado y de los directores de los centros, las peticiones según las necesidades, suelen ser las mismas. Hemos estimado interesante recoger las respues-

tas más representativas y que más se repiten entre estos profesionales. El profesorado se manifiesta en los siguientes términos:

> «Cursos de preparación para los maestros. Preparar materiales apropiados a estos niños y hacer un seguimiento porque estamos dando palos de ciego. También necesitamos personal de apoyo a tiempo total (español y marroquí) para que no pierdan su lengua de origen. Tenemos muchos problemas a la hora del papeleo, necesitamos alguien que se encargue de este problema. En cuanto a la evaluación debería hacerse algún tipo de ficha de evaluación. En general, la Administración debería implicarse más»; «es necesario personal de apoyo: profesores, asistentes sociales, etc., no sólo para los alumnos en el colegio, sino también a las familias».

Por las respuestas que dan pensamos que el profesorado se encuentra muy abandonado de la Administración educativa. No se prepara lo suficiente al profesorado para esta nueva situación, no se les conceden los recursos materiales y humanos necesarios y no se establece personal que sea nexo entre familias y escuelas. Apreciamos que aún no se percibe la necesidad de la educación multicultural. Con esta conducta lo que se está favoreciendo en la escuela es el asimilacionismo de la cultura del grupo dominante unido a una fase compensatoria de las deficiencias que se cree que el alumnado inmigrante tiene.

De igual forma se expresan los directores:

> «Necesitamos un profesor marroquí en el centro que los recoja y junto con su cultura enseñarles la nuestra, ese profesor también enseñaría al profesorado; aunque no creo que estuvieran más integrados si el profesor fuera marroquí, ya que el fin de los alumnos es trabajar cuanto antes para mandarles dinero a la familia»; «material humano, profesorado con dedicación exclusiva, con labor de asistente social y con conocimientos de la cultura de los inmigrantes que a tiempo parcial les saque de clase y les dé suficiente apoyo. También es necesario un coordinador entre colegio y familia; alguno de los monitores del Ayuntamiento ayuda al colegio, pero no es conveniente hacerlo de forma esporádica, debe haber un profesor en el centro que lo haga»; «apoyo didáctico con la lengua, apoyo de la trabajadora social, seguimiento con las familias, información de su situación social, entorno, etc. Nunca han llamado los de la Administración y casi siempre que vamos, el/a inspector/a presenta problemas. Por otra parte tenemos la problemática de la documentación administrativa, el «libro». También necesitamos asesoramiento pedagógico y profesorado de apoyo».

Seguimos observando la desconexión de la Administración ante esta situación. Los directores demandan profesorado de apoyo, profesorado que atiendan a los alumnos en su lengua materna y favorezca la integración de estos niños. Se pide recursos y

formación para el profesorado. También la liberación de los centros de los aspectos burocráticos que deberían ser solucionados antes de ser escolarizados los niños.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Las relaciones sociales que se establecen en las escuelas entre el alumnado inmigrante y español dependen del centro, en uno de los centros percibimos que estas son negativas. Se desprenden de nuestras observaciones y de las respuestas del profesorado que en las escuelas, en general, se favorece una educación asimilacionista-compensatoria. De igual forma apreciamos la dificultad que encuentra el profesorado al hallar en el aula uno o varios niños de otra cultura y lengua. Dificultad que se debe a que no han sido formados para enfrentarse a esta nueva situación y a la poca ayuda administrativa en cuanto a los recursos y profesores de apoyo a la inmigración.

Como propuestas apuntamos las siguientes:

a) La Administración debería dotar a los centros con alumnado inmigrante escolarizado, de profesores de apoyo españoles y de los países de origen de los alumnos inmigrantes con conocimientos de la cultura y de la lengua de estos niños. Estos profesores apoyarían a los alumnos inmigrantes enseñando español y las materias instrumentales, los alumnos se integrarían en las aulas con sus compañeros españoles a tiempo parcial para ir favoreciendo la integración. Posteriormente se incorporarían de forma completa. Este profesor de apoyo también trabajaría junto con el profesor tutor programando en común, realizando el seguimiento de los alumnos y respondiendo a los interrogantes sobre la cultura, costumbres, valores, etc., de estos pueblos, para introducirla en el Proyecto Curricular y en las programaciones de aula. Otra de las funciones de este/os profesor/es de apoyo es servir de nexo entre la escuela y las familias, ayudándolas a participar en la vida escolar.
b) La Administración ha de posibilitar la formación teórica y práctica del profesorado que recibe alumnos inmigrantes y dotar a los centros de los recursos materiales adecuados.
c) Se deben programar actividades en el aula que favorezcan el aprendizaje cooperativo (Slavin, 1990; Escámez, 1995; Aguado, 1995; Díaz-Aguado, 1996) y la solución de conflictos.
d) Los contenidos escolares han de reflejar la cultura, costumbres y valores tanto del grupo mayoritario como del minoritario.
e) Hay que utilizar estrategias en el aula que favorezcan la autoestima de los alumnos, su dimensión personal y su dimensión social.

Este trabajo ha hecho posible conocer el diagnóstico inicial de una situación pero no ha concluido, es necesario ampliarlo a otras dimensiones más específicas: análisis del contexto familiar del alumnado inmigrante, actitudes del profesorado, los valores de los alumnos inmigrantes (teniendo como referencia los trabajos de Espín, Cabrera,

Marín y Rodríguez 1994, 1995, 1996) y diseñar y evaluar con el profesorado programas de educación multicultural.

BIBLIOGRAFÍA

Abad, L., Cucó, A. e Izquierdo, A. (1993). *Inmigración, Pluralismo y tolerancia.* Madrid: Ed. Popular.

Aguado, M.T. (1995). Investigación educativa en un medio escolar multicultural. En: VII Seminario Nacional de Investigación Educativa. *Estudios de Investigación Educativa en Intervención Psicopedagógica.* Valencia: AIDIPE, 155-158.

Bartolomé, M. (1996). *Panorámica general de la investigación sobre educación intercultural en europa.* Comunicación presentada en European Conference of Educational Research (ECER-96). Universidad de Sevilla, 25-28 de septiembre de 1996.

Cabrera, F., Espín, J., Marín, M.A. y Rodríguez, M. (1994a). Diagnóstico de las diferencias étnicas y de los procesos desarrollados en la educación primaria. Percepción del profesorado. *Revista de Investigación Educativa,* 23, 433-440.

Cabrera, F., Espín, J., Marín, M.A. y Rodríguez, M. (1994b). Diagnóstico del contexto familiar de alumnos de minorías étnicas. *Revista de Investigación Educativa,* 23, 440-445.

Cabrera, F., Espín, J.V., Marín, M.A., y Rodríguez, M. (1995). Estudio del nivel de integración de minorías étnicas en el aula. En: VII Seminario Nacional de Investigación Educativa. *Estudios de Investigación Educativa en Intervención Psicopedagógica.* Valencia: AIDIPE, 147-150.

Calvo, T. (1989). *Los racistas son los otros.* Madrid: Editorial Popular.

Calvo, T. (1995). Aprender a convivir en la diferencia, *Vela Mayor,* 5, 13-18.

Escámez, J. (1995). Educación para la tolerancia. *Vela Mayor,* 5, 27-35.

Díaz-Aguado, M.T. (1996). *Escuela y Tolerancia.* Madrid: Pirámide.

Espín, J.V., Marín, A., Rodríguez, M. y Cabrera, F. (1996). *Análisis comparativo de las actitudes del profesorado de educación primaria y secundaria ante la educación multicultural.* Comunicación presentada en European Conference of Educational Research (ECER-96). Universidad de Sevilla, 25-28 de septiembre.

García Garrido, J.L. (1995). Interculturalismo: el reto de la educación europea, *Vela Mayor,* 5, 6-12.

,Hartup, W.W. (1986). Las amistades infantiles, en J. Palacios, A. Marchesi y M. Carretero (Com.): *Psicología Evolutiva 2. Desarrollo cognitivo y social del niño.* Madrid: Alianza Psicología.

Jaén, M., de Pablo, J. y Carretero, A. (1995). Un análisis del entorno económico almeriense, *Demófilo,* 15, 63-86.

Juliano, D. (1991). Antropología pedagógica y pluriculturalismo, *Cuadernos de Pedagogía,* 196, 8-10.

Juliano, D. (1993). *Educación intercultural. Escuelas y minorías étnicas.* Madrid: EUDEMA.

Lucas, J. de. (1994). *Europa: ¿convivir con la diferencia?* Madrid: Tecnos.

Puig Rovira, J.M. (1994). Diversidad étnico-cultural: una prueba para la democracia y

para la educación, en M.A. Santos (Ed.). *Teoría y práctica de la educación intercultural.* Barcelona: PPU/Universidad de Santiago de Compostela.

Rosales, E. (1994). El reto de la educación intercultural en la construcción del currículum, en M.A. Santos (ed.). *Teoría y práctica de la educación intercultural.* Barcelona: PPU/Universidad de Santiago de Compostela.

Santos, M.A. (1994). La dimensión interactiva y el aprendizaje cooperativo como vía de educación intercultural, en M.A. Santos (ed.). *Teoría y práctica de la educación intercultural.* Barcelona: PPU/Universidad Santiago de Compostela.

Siccone, F. (1995). *Celebrating Diversity. Building self-Esteem in Today's Multicultural Classrooms.* Boston: Ally and Bacom.

Slavin, R.E. (1990). *Cooperative Learning.* N.J.: Prentin Hall, Englewood Cliffs.

Sobrado, L.M. (1994). Orientación educativa para la diversidad cultural: Un programa de intervención, en M.A. Santos (ed.). *Teoría y práctica de la educación intercultural.* Barcelona: PPU/Universidad de Santiago de Compostela.

Vázquez, G. (1994). ¿Es posible una teoría de la Educación Intercultural?, en M.A. Santos (ed.). *Teoría práctica en la educación intercultural.* Barcelona: PPU/Universidad de Santiago de Compostela.

Zabalza, M.A. (1992). *Implicaciones curriculares de la educación intercultural.* X Congreso Nacional de Pedagogía.

Revista de Investigación Educativa, 1997, Vol. 15, n.º 1, págs. 69-82

LA ANSIEDAD ANTE LA PRUEBA DE EVALUACIÓN: SU EFECTO EN EL RENDIMIENTO (I)[1]

Norberto Navarro Adelantado y Presentación A. Caballero García[2]
Universidad de Murcia

RESUMEN

Este artículo contiene una revisión de los hallazgos más recientes referentes a la ansiedad ante la prueba (test-anxiety) que tienen interés para la investigación educativa; detallando las relaciones existentes entre la situación ambiental, la dificultad de la tarea, el rendimiento y la ansiedad durante la realización de una prueba de evaluación. Los síntomas que acompañan a la ansiedad ante el examen y las estrategias de enfrentamiento ante la tarea que adopta este rasgo de personalidad, así como el efecto mediador de otras variables que intervienen en el desarrollo de toda tarea, también son revisados. Por último, hacemos una interpretación integradora y secuencial del fenómeno de la ansiedad ante la prueba.

ABSTRACT

This paper is't a review of the last findings about test anxiety, interesting for educational research. We specify the relationships between enviromental situation, task difficulty, performance, trait and test anxiety. Test anxiety symptoms and coping estrategies to task of this personality trait, as well as the mediation of others variables involved in developmental task are revised too. Finally, we done a integrated and sequential interpretation of test anxiety phenomenon.

---

1 Esta revisión es una introducción teórica a un segundo trabajo empírico acerca de la ansiedad ante la prueba de evaluación, que remitiremos próximamente a la Revista de Investigación Educativa.

2 Dpto. M.I.D.E., Facultad de Educación, Universidad de Murcia, 30100-Murcia.

INTRODUCCIÓN

La ansiedad como estado del organismo, común a situaciones diferentes de nuestra vida, se halla presente en el aula ya sea como respuesta a variables ambientales o como respuesta a variables individuales. En el primer caso, la ansiedad está provocada por señales que emiten los elementos diferentes que componen un aula; por lo tanto, hablamos de variables externas al sujeto. Mientras que, en el segundo caso, la ansiedad está desencadenada por pensamientos o sentimientos del sujeto; es decir, por señales internas al sujeto. En este caso, decimos que la ansiedad es una variable de personalidad.

Cuando una persona detecta señales externas o internas que interpreta como preocupantes o amenazantes, muestra cambios conductuales, cognitivos y psicofisiológicos que le facilitan el enfrentamiento a dicha amenaza. Si un sujeto muestra estos cambios en ausencia de situaciones de amenaza o como resultado de pensamientos y sentimientos irracionales, lo definimos como ansioso.

Los síntomas físicos, generalmente desagradables, que acompañan a los estados de ansiedad, hacen que los sujetos ansiosos eviten las situaciones, pensamientos y señales anticipatorias de estrés o amenaza.

Una variable psicológica básica que está afectada por los estados y respuestas de ansiedad es la atención, antesala de los mecanismos de procesamiento de la información. En este artículo, revisamos cómo la ansiedad modifica los estados y respuestas atencionales, dificultando los procesos de memoria y rendimiento de un sujeto ante pruebas de evaluación.

LA INTERACCIÓN ANSIEDAD-RENDIMIENTO

Según Sartory (1983; 1986), la ansiedad origina déficits en los componentes de la respuesta atencional, facilitando que los sujetos ansiosos, ante situaciones estresantes, atiendan a señales internas en detrimento de los estímulos externos. Otra característica de las personas ansiosas es la distracción o hipervigilancia (Eysenck, 1992 a y b) ante situaciones interpretadas por ellas como estresantes. Estos comportamientos se entienden por la necesidad que tienen las personas ansiosas de prestar una atención excesiva a los estímulos ambientales con el fin de anticipar respuestas de evitación ante el estrés, lo que las lleva a mostrar un comportamiento distraído ante los contenidos de la tarea que están desarrollando.

Aunque hay autores (Zeidner y Safir, 1989) que afirman que la ansiedad mostrada por un sujeto ante una tarea no es un predictor de su rendimiento o habilidad durante dicha tarea, Becker (1983) afirmó que la ansiedad mostrada por el alumno antes y durante un examen puede utilizarse como predictor de su rendimiento; y, lo cierto es que la ansiedad actúa como factor determinante, junto a otros, del rendimiento del alumno (Rodríguez Espinar, 1986). En realidad, la ansiedad es un mediador de la relación existente entre la activación fisiológica de un sujeto y su rendimiento en una tarea (Schijndel, de Mey y Niring, 1985). En esta línea, Sarason (1963) encontró una correlación negativa entre el grado de ansiedad mostrado por un sujeto ante una tarea

estresante y su rendimiento en la misma. Por consiguiente, la ansiedad es una variable de interés para la investigación educativa (Becker, 1982).

Según Gutiérrez Calvo, Álamo y Ramos (1990), la ansiedad sería una variable relacionada con el rendimiento porque produciría efectos negativos e inmediatos sobre él y, aunque la ansiedad no afectaría al proceso de aprendizaje, sí reduciría su eficacia. Edwards y Trimble (1992) confirmaron que la ansiedad ante la tarea era una respuesta de aparición frecuente en situaciones de evaluación y que dicha ansiedad correlacionaba negativamente con la ejecución del sujeto durante la prueba.

Siguiendo a Gutiérrez Calvo y cols. (1990), el rendimiento motor de las personas ansiosas se deterioraría en situaciones evaluativas que precisaran una actuación muscular fina y una atención intensa, lo que no sucedería ante tareas que demandasen una actuación muscular grosera y una atención escasa. Posteriormente, Britt y Blumenthal (1992) observaron que la ansiedad no afectaba a la amplitud de la respuesta motora, aunque sí a su tiempo de latencia. Según los resultados obtenidos por estos últimos autores, la ansiedad facilitaría un rendimiento motor lento. Gray (1982) afirmó que, en todas las situaciones ambientales, la ansiedad se acompañó de inhibición de la respuesta motora, llegándose a la inmovilización durante los estados de miedo.

En cuanto a las causas que desencadenan un rendimiento deficiente de los sujetos ansiosos durante el desarrollo de una tarea, Gutiérrez Calvo (1984 a; 1984 b) determinó la existencia de cuatro mediadores:

1. la atención se focaliza en aspectos irrelevantes.
2. la representación mental de contenidos aversivos relacionados con expectativas de fracaso y autoevaluación negativa.
3. la formación de huellas de memoria referentes a contenidos ansiógenos de competencia y autoeficacia bajas.
4. el deterioro del recuerdo, debido a la sobrecarga en la memoria de representaciones mentales ajenas a la tarea.

Esta relación existente entre la ansiedad mostrada por un sujeto ante la realización de una tarea y su rendimiento en la misma, originó el estudio de un tipo específico de ansiedad, la ansiedad ante la prueba (test-anxiety), como correlato del estrés provocado por las pruebas de evaluación en algunos sujetos; asumiendo la comunidad científica que la ansiedad ante la prueba deteriora el rendimiento.

EL EFECTO DE LA SITUACIÓN EN LA INTERACCIÓN ANSIEDAD-RENDIMIENTO

Sabemos que las personas ansiosas interpretan situaciones diferentes como amenazadoras en función de su experiencia pasada (Spielberger, Gorsuch y Lushene, 1970). Según Buceta, Polaino y Parron (1983) esta interpretación de amenaza sería consecuencia del desamparo aprendido que sufren los sujetos ansiosos. Más aún, el componente preocupación de la ansiedad es también aprendido y hace referencia a los factores cognitivos de la experiencia de ansiedad (Morris y cols., 1981). Así, ante

situaciones de estrés, la preocupación del sujeto ansioso no sólo varía según su interpretación cognitiva de su experiencia de aprendizaje social, sino también como resultado de los estímulos ambientales capaces de evocarle las mismas cogniciones y experiencias pasadas (Bandura, 1977 y Mischel, 1981).

Pero, ¿son determinantes externos o internos los que facilitan la interacción ansiedad-rendimiento? Morris y cols. (1981) afirman que variables ambientales que rodean a la situación de examen como el entorno del aula, las características y conducta del examinador, las conversaciones de los estudiantes acerca de la prueba, etc., contribuyen a que aumente la preocupación del sujeto que va a realizar el examen. Por el contrario, hay autores que afirman que, aún ante situaciones de pruebas sencillas, es la disposición del sujeto ante la tarea la que define su conducta (Epstein, 1977 y Fierro, 1982).

LA ANSIEDAD ANTE LA PRUEBA: ¿UN ESTADO DEL ORGANISMO, O UN RASGO DE PERSONALIDAD?

La naturaleza de las respuestas de ansiedad ante la prueba y por extensión durante los exámenes, han sido investigadas durante las cuatro últimas décadas. Sarason (1975) definió la ansiedad ante la prueba como la ansiedad vinculada a situaciones evaluativas; siendo la ansiedad ante los exámenes, según Serrano y Delgado (1990), un tipo de miedo que conllevaría una ejecución inferior a la considerada óptima.

Siguiendo a Serrano y Delgado (1990), la ansiedad ante los exámenes podría considerarse un ejemplo de estado de ansiedad asociado a componentes situacionales; mientras que, según Spielberger, Anton y Bedell (1976), la ansiedad ante los exámenes sería un rasgo de personalidad específico de las situaciones de evaluación.

La respuesta de ansiedad ante la prueba ha sido interpretada como la mediación de factores cognitivos en la interacción ansiedad-rendimiento (Wine, 1980), pero también como el resultado del efecto combinado de variables situacionales, variables de personalidad (Morris y cols., 1981) y de habilidades personales (Becker, 1982). Para Sarason (1981), la ansiedad ante la prueba está mediada por el aprendizaje previo y los estilos cognitivos de quien la experimenta y debe valorarse como rasgo de personalidad.

La ansiedad ante la prueba contiene dos componentes subjetivos: la preocupación (worry) y la labilidad emocional (emotionality) (Morris y cols., 1981; Morris y Liebert, 1973). La preocupación estaría representada por una expectativa negativa del sujeto hacia su rendimiento en pruebas de evaluación y la emocionalidad sería la autopercepción del sujeto acerca de su activación psicofisiológica durante dichas pruebas (Deffenbacher, 1978; Morris y cols., 1981; Schwarzer, Van der Ploeg y Spielberger, 1982). Asimismo, los sentimientos de frustración que muestran algunos sujetos ante tareas difíciles serían un síntoma de ansiedad ante la prueba y estarían asociados a deterioros en el rendimiento (Arkin, Detchon y Maruyana, 1982). Otra consecuencia de la preocupación del sujeto como componente de la ansiedad ante la prueba sería la evitación pasiva de la situación de evaluación (Geen, 1987).

Existe mayor evidencia referente al componente cognitivo-subjetivo de la ansiedad ante la prueba, lo que facilita su interpretación como rasgo de personalidad más que

como variable situacional (estado). Recientemente, Navarro Adelantado y Caballero (1995) afirman, en una investigación de laboratorio realizada con sujetos no ansiosos, que el examen no es una situación provocadora de ansiedad y que la ansiedad mostrada por algunos sujetos ante situaciones de evaluación y examen es el resultado del efecto de variables individuales de personalidad. Actualmente, se considera que la ansiedad ante la prueba es un rasgo de personalidad específico y situacional cuyos componentes mayores son la preocupación y la emocionalidad (Spielberger y Vagg, 1995).

SÍNTOMAS DE ANSIEDAD ANTE LA PRUEBA

Asumiendo la existencia de tres grupos de síntomas que acompañan a la ansiedad, a saber: fisiológicos, subjetivos y motores (Krohne, 1978), hoy sabemos que la ansiedad ante la prueba conlleva cambios atencionales (Schwartz, Davidson y Coleman, 1978), además de tensión muscular, preocupación y pensamientos irrelevantes hacia la prueba (Birenbaum, 1990; Blankstein y Flett, 1990; Sarason, 1984).

Otro síntoma que acompaña a la ansiedad de la prueba ante tareas de dificultad alta es la inhibición social (Pruyn, Vlek y Aaten, 1984). Esta conducta ha sido medida a partir de la inhibición de la actuación mostrada por sujetos ansiosos durante el desarrollo de una prueba de evaluación. En esta línea, Penzo (1989) afirmó que la ansiedad ante los exámenes facilitaba la inhibición interpersonal, debido a los sentimientos negativos del sujeto ansioso con relación a su competencia y habilidad ante la tarea.

Asimismo, los sujetos que muestran ansiedad ante la prueba tienen expectativas negativas con relación a sus rendimientos en las tareas (Blankstein, Flett, Boase y Toner, 1991; Gutiérrez Calvo, 1984 b), lo que incrementa la activación fisiológica (Sarason, 1991) y la percepción de dificultad ante la tarea (Carver y Scheier, 1984) en dichos sujetos.

También se ha observado un aumento del grado de ansiedad ante la prueba en los sujetos que tienen pensamientos de autoevaluación negativa (Watson y Friend, 1969); siendo los hombres, en comparación con las mujeres, quienes muestran mayor incidencia de este síntoma (Blankstein y Flett, 1990); mientras que las mujeres tienen más miedo a una posible evaluación negativa de sus rendimientos, en comparación con los hombres (Penzo, 1989).

Otro síntoma observado en los sujetos ansiosos durante la realización de pruebas de evaluación es un rendimiento óptimo más lento en comparación con los sujetos no ansiosos (Geen, 1987). Por el contrario, cuando se evaluó el rendimiento característico de los sujetos ansiosos, éstos terminaron sus tareas antes que los sujetos no ansiosos (Carver y Scheier, 1984 y Eysenck, 1992 a). Quizás, el efecto anterior sea consecuencia de la observación de Eysenck (1979; 1982; 1991; 1992 a y b) y Calvo, Ramos y Estevez (1992), referente a que los sujetos ansiosos muestran una capacidad de memoria de trabajo menor que la población no ansiosa. Asimismo, se ha observado en los sujetos ansiosos, durante la realización de una tarea, una menor capacidad de procesamiento de la información, un esfuerzo mayor para la resolución de la tarea y una atención

selectiva mayor (Eysenck, 1991; 1992 a; Schwarzer, 1990); como también, dificultad en la organización y procesamiento de conceptos (Naveh-Benjamín, McKeachie y Lin, 1987), un vocabulario y comprensión lectora inferiores a la normalidad (Anderson y Presley, 1981; Calvo, Ramos y Estevez, 1992) y una capacidad de aprendizaje más lenta, en comparación con los sujetos no ansiosos (Anderson y Presley, 1981 y Naveh-Benjamín y cols., 1987).

Igualmente, durante la resolución de una tarea, los sujetos ansiosos muestran problemas en el uso y organización de sus hábitos de estudio (Everson, Millsap y Browne, 1989), observándose en ellos mayores reactividad emocional y frecuencia cardíaca, en comparación con los sujetos no ansiosos (Deffenbacher, 1986); quizá por la tendencia de los sujetos ansiosos a focalizar la atención en sí mismos y no en la tarea que están realizando (Carver y Scheier, 1984; Gibbons, 1991; Schwarzer, 1990 y Wine, 1980).

Se han dado dos explicaciones básicas que serían el origen de todos los síntomas mostrados por los sujetos con ansiedad ante la prueba: una que el deterioro en el rendimiento que muestran estos sujetos es debido a que la situación de examen es altamente amenazante para ellos (Spielberger y cols., 1970); otra que estos sujetos, durante la prueba de evaluación, sufren cambios intensos en la actividad de su sistema nervioso vegetativo que interfieren negativamente en sus rendimientos (Carver y Scheier, 1984; Geen, 1987; Gutiérrez Calvo, 1983 y Holroyd, Westbrook, Wolf y Badhorn, 1978).

ANSIEDAD ANTE LA PRUEBA Y DIFICULTAD DE LA TAREA

El efecto originado por la ansiedad en el rendimiento depende del tipo de ansiedad y de la naturaleza (Deffenbacher, 1986) y dificultad de la prueba (Sorg y Whitney, 1992).

La ansiedad ante la prueba correlaciona positivamente con la percepción del sujeto ansioso referente a la dificultad de la tarea, independientemente del tipo de prueba y las demandas de ésta (Everson, Tobías, Hartman y Gourgey, 1993; Hembree, 1988). Así, la reacción de ansiedad mostrada por un sujeto ante una situación específica depende de la valoración situacional del individuo y de los recursos que éste cree disponer para afrontarla (Bermúdez, Pérez, Merino y Soto, 1985). Siguiendo a Bermúdez y cols., el grado de rasgo de ansiedad de un individuo condiciona su valoración y percepción de dificultad de la prueba y, según Koller y Wicklund (1988), la percepción de dificultad de la prueba está asociada a un aumento de la preocupación (ansiedad).

La ansiedad interacciona con la dificultad de la prueba, originando mayor deterioro en el rendimiento ante tareas difíciles, en comparación con tareas fáciles; ya que las tareas difíciles demandan del sujeto ansioso mayor capacidad de memoria de trabajo, le incrementan el número de representaciones aversivas de la situación y la interferencia atencional (distracción) y, además, están asociadas a más experiencias de fracaso (Eysenck, 1982; 1992 a; Gutiérrez Calvo, 1985). Por el contrario, ante tareas fáciles o de dificultad baja, no existen diferencias entre el rendimiento de los sujetos ansiosos y no ansiosos (Gutiérrez Calvo, 1983; 1984 a y b). Cuanto más sencilla es la tarea a desarro-

llar, menos probabilidad de deterioro del rendimiento existe por interferencia de las representaciones aversivas del sujeto ansioso durante la tarea (Gutiérrez Calvo, 1983).

Cuando los sujetos con ansiedad ante la prueba se enfrentan a tareas difíciles, experimentan sentimientos mayores de ineficacia, impotencia e inquietud, además de mayor activación psicofisiológica y pérdida de autoestima, en comparación con los sujetos no ansiosos, lo que no se observa cuando la tarea es fácil (Arkin, Detchon, y Maruyana, 1982).

También se ha observado que la dificultad de un ítem correlaciona positivamente con la preocupación mostrada por los sujetos ansiosos durante su solución (Morris y Liebert, 1973), provocando en ellos la evitación del ítem difícil y la elección de otro sencillo (Arkin, Detchon y Maruyana, 1982; Arkin y Haugtvedt, 1984).

ESTRATEGIAS DE ENFRENTAMIENTO DURANTE LA ANSIEDAD ANTE LA PRUEBA

La persona que muestra ansiedad ante la prueba desarrolla conductas de enfrentamiento (coping) individuales durante un examen que, a partir de su experiencia previa, tratan de evitar el componente amenazante y desagradable que para ella tiene cualquier prueba de evaluación. Este comportamiento cumple dos finalidades básicas: manejar y controlar las situaciones estresantes y reducir o eliminar la experiencia de estrés del sujeto. Según Buntrock y Reddy (1992), los sujetos que utilizan estrategias de enfrentamiento ante el estrés son aquellos que muestran menores puntuaciones de ansiedad en cuestionarios de autoinforme, aunque también muestran las reacciones fisiológicas más intensas ante las situaciones amenazantes.

En el sujeto con ansiedad ante el examen, la experiencia previa de exámenes con resultados desfavorables refuerza su ansiedad durante la tarea (Becker, 1982; Carver, Scheier y Klahr, 1987) y aumenta sus dudas referentes a su autoeficacia en la tarea (Carver y Scheier, 1984). En esta línea, Gibbons (1991) afirmó que durante los exámenes las personas ansiosas atendían frecuentemente a distractores internos acerca de sí mismos que, si bien intentaban disminuir su estrés, también deterioraban su habilidad y competencia para un rendimiento óptimo.

Diferentes autores (Doctor y Altman, 1969, Morris y cols., 1981; Morris y Engle, 1981 y Smith y Morris, 1976) afirmaron que la preocupación del sujeto ansioso aumentaba progresivamente desde el inicio de una prueba de evaluación hasta su finalización y disminuía cuando sus expectativas de rendimiento en esa tarea aumentaban; mientras que su emocionalidad aumentaba al inicio de la prueba y disminuía progresivamente conforme avanzaba la sesión de evaluación.

Otra variable cognitiva que dirige las estrategias de enfrentamiento de los sujetos con ansiedad ante el examen es la incertidumbre. Para Scott y Powers (1985), la incertidumbre sentida por una persona antes de afrontar un examen le origina una ansiedad diez veces mayor que la mostrada durante dicho examen. Según Spiegler, Morris y Liebert (1968), el componente preocupación de la ansiedad ante un examen tiene su origen cinco días antes de la realización de la prueba. Esto lleva a determinados sujetos a prepararse mejor el examen; por este motivo, la ansiedad mostrada por

una persona antes de un examen puede facilitar su rendimiento posterior (Becker, 1983). Así, la ansiedad ante un examen disminuye si el sujeto reduce su incertidumbre ante la prueba, aumenta su sentimiento de autoeficacia y percibe la proximidad de la meta (Becker, 1982).

OTRAS VARIABLES QUE AFECTAN A LA ANSIEDAD ANTE LA PRUEBA

En cuanto a las instrucciones referentes a las características de la prueba de evaluación, las personas con ansiedad ante la prueba muestran decrementos en su motivación y rendimiento en la tarea, si dichas instrucciones aumentan su preocupación (Gutiérrez Calvo, 1984 a).

También se tienen datos acerca del efecto originado por los incentivos en el rendimiento de los sujetos con rasgo de ansiedad. En principio, los incentivos aumentan la motivación de cualquier sujeto hacia la tarea y no le originan preocupación que deteriore su rendimiento (Eysenck, 1992 b). En esta línea, Eysenck (1985), Gutiérrez Calvo (1985) y Gutiérrez Calvo, Álamo y Ramos (1990) afirmaron que durante situaciones evaluativas el incentivo monetario mejoraba el rendimiento de los sujetos no ansiosos, mientras que deterioraba el rendimiento de los sujetos ansiosos.

La autoestima también ha sido investigada como variable mediadora de la relación ansiedad-rendimiento. Existe una correlación positiva entre la autoestima y el rendimiento en los sujetos ansiosos (Serrano, 1985 y Spielberger y cols., 1986).

Por último, una tarea difícil también estresa a los sujetos no ansiosos, pero no disminuye sus expectativas de éxito en la misma (Carver, Scheier y Klahr, 1987); mientras que las expectativas ante la tarea de los sujetos con ansiedad ante la prueba disminuyen como consecuencia de sus pensamientos negativos de autoeficacia en dicha tarea (Blankstein, Flett, Boase y Toner, 1991).

CONCLUSIONES

La ansiedad ante la prueba, la ansiedad ante el examen y la ansiedad ante una tarea en la que el sujeto sabe que es evaluado, consisten en un mismo rasgo de personalidad, específico de las situaciones de evaluación, que está mediado por variables ambientales, cognitivas y emocionales, y se halla presente en el ámbito educativo.

El componente cognitivo de la ansiedad ante el examen está representado principalmente por un sentimiento de preocupación, causado por la interpretación amenazante del sujeto con relación al contexto de examen, lo que le lleva a prestar una atención excesiva a estímulos externos a la tarea, a evitar la situación de examen y a terminar con rapidez las tareas intelectuales.

La ansiedad anticipatoria a un examen y la ansiedad durante el examen pueden utilizarse como predictores del rendimiento de un sujeto; sabiendo que la ansiedad y el rendimiento correlacionan negativamente, tanto más cuanto mayor es la dificultad de la prueba o examen.

También la experiencia que tiene el sujeto ansioso con relación a la mayor o menor eficacia de sus actuaciones en otros exámenes condiciona su predisposición ante una

prueba nueva. Esta experiencia previa del sujeto determina también su estado emocional antes y durante la realización del examen.

Un grupo de síntomas mostrados por las personas con ansiedad ante el examen, relacionados con alteraciones de algunas funciones cognitivas como la memoria de trabajo, el procesamiento de la información, la organización de conceptos, la comprensión lectora, la capacidad de aprendizaje y otros síntomas, referentes al grado de conciencia voluntaria, como la hipervigilancia o distracción, que disminuyen respectivamente la capacidad y organización del pensamiento secuencial y la concentranción del sujeto en la tarea, son originados por el miedo que siente el sujeto ansioso ante el examen.

Es evidente que las dos últimas funciones citadas están facilitadas por la excitación de la corteza cerebral prefrontal; mientras que la lesión de esta región cortical origina la supresión o deterioro de dichas funciones psicológicas (Junqué, 1994: 367), supresión que podemos observar cuando estudiamos las conductas y autoinformes de los sujetos ansiosos durante la realización de una prueba de evaluación. Además, sabemos que una consecuencia de la inhibición de la función prefrontal es la facilitación de la activación vegetativa (Graeff, 1990: 338), lo que aumenta la labilidad emocional del sujeto, hecho que también podemos observar en las personas ansiosas durante la realización de una tarea estresante o amenazante como es para ellos un examen.

Una explicación alternativa y secuencial al problema de la interacción ansiedad-rendimiento en personas que padecen ansiedad ante la prueba durante el desarrollo de una tarea, consistiría en: primero, sensación de amenaza; segundo, preocupación que originaría disminución de las funciones cognitivo-motoras y atencionales prefrontales; tercero, activación vegetativa que provocaría cambios emocionales en el sujeto y consecuentemente la evitación de la tarea; y cuarto, la supresión de los mecanismos neuropsicológicos de refuerzo positivo facilitados por el incentivo y, por lo tanto, el sentimiento de frustración.

Análogamente, las estrategias de enfrentamiento desarrolladas durante un examen por un individuo con ansiedad ante la prueba tratarían de, en primer lugar, evitar o hacer desaparecer el componente aversivo y desagradable del examen (preocupación) y, en segundo lugar, facilitarle el rendimiento. Contrariamente a lo esperado por la persona ansiosa ante un examen, sus estrategias de enfrentamiento le impiden un rendimiento óptimo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anderson, S. y Presley, K. (1981). An assessment and evaluation program for black university students in academic jeopardy: A descriptive analysis. *Journal of Community Psychology, 9,* 67-77.

Arkin, R.M., Detchon, C.S. y Maruyana, G.M. (1982). Roles of attribution, affect, and cognitive interference in test anxiety. *Journal of Personality and Social Psychology, 43,* 5, 1111-1124.

Arkin, R. y Haugtvedt, C. (1984). Test anxiety, task difficulty and diagnosticity: The

roles of cognitive interference and fear of failure as determinants of choice of task. En H. van der Ploeg, R. Schwarzer y C. Spielberger. *Advances in test anxiety research, 3* (pp. 147-162). Lisse: Swets & Zeitlinger B.V.

Bandura, A. (1977 b). *Social learning theory*. Nueva Jersey, Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Becker, P. (1982). Towards a process analysis of test anxiety: Some theoretical and methodological observations. En R. Schwarzer; H.M. van der Ploeg y C.D. Spielberger (Eds.) *Advances in test anxiety research, 1* (pp. 11-17). Lisse: Swets & Zeitlinger B.V.

Becker, P. (1983). Test anxiety, examination stress, and achievement: Methodological remarks and some results of a longitudinal study. En H. van der Ploeg, R. Schwarzer y C. Spielberger (Eds.). *Advances in test anxiety research, 2* (pp. 129-146). Lisse: Swets & Zeitlinger B.V.

Bermúdez, J., Pérez, A.M., Merino, J.M. y Soto, I. (1985). Análisis interactivo de las reacciones de ansiedad: procesos cognitivos mediacionales. *Psicología General y Aplicada, 40* (2), 209-220.

Birenbaum, M. (1990). Test anxiety components: Comparison of different measures. *Anxiety Research, 3,* 149-159.

Blankstein, K.R. y Flett, G.L. (1990). Cognitive components of test anxiety: A comparison of assessment and scoring methods. *Journal of Social Behavior & Personality, 5* (2), 187-202.

Blankstein, K., Flett, G., Boase, P. y Toner, B. (1991). Thought listing and endorsement measures of self-referential thinking in test anxiety. En, R. Schwarzer y R. Wicklund (Eds.). *Anxiety and self-focused attention* (pp. 133-142). Londres: Harwood Academic Publishers.

Britt, T. y Blumenthal, T.D. (1992). The effects of anxiety on motoric expression of the startle response. *Personality and Individual Differences, 13* (1), 91-97.

Buceta, J.M., Polaino-Lorente, A. y Parron-Solleiro, P. (1983). Déficits motivacionales y cognitivos a partir de la percepción de inefectividad de las propias respuestas: un estudio controlado con humanos. *Psicología General y Aplicada, 38* (4), 714-730.

Buntrok, C.N. y Reddy, D.M. (1992). Coping dispositions and the stress appraisal process: The impact of defensiveness on emotional response to threat. *Personality Individual Differences, 13* (11), 1223-1231.

Calvo, M.G., Ramos, P. y Estévez, A. (1992). Test anxiety and comprehension efficiency. The role of prior knowledge and working memory deficits. *Anxiety, Stress, and Coping, 5,* 125-138.

Carver, C. y Scheier, M. (1984). Self-focused attention in test anxiety: A general theory applied to a specific phenomenon. En H. van der Ploeg, R. Schwarzer y C. Spielberger (Eds.). *Advances in test anxiety research, 3* (pp. 3-20). Lisse: Swets & Zeitlinger, B.V.

Carver, C., Scheier, M. y Klahr, D. (1987). Further explorations of a control process model of test anxiety. En R. Schwarzer, H. van der Ploeg, y C. Spielberger (Eds.). *Advances in test anxiety research, 5,* (pp. 15-23). Lisse: Swets & Zeitlinger, B.V.

Deffenbacher, J.L. (1978). Worry, emotionality, and task generated interference in test

anxiety: An empirical test of attentional theory. *Journal of Educational Psychology, 70,* 2, 248-254.

Deffenbacher, J.L. (1986). Cognitive and physiological components of test anxiety in real-life exams. *Cognitive Therapy and Research, 10,* 6, 635-644.

Doctor, R.M. y Altman, F. (1969). Worry and emotionality as components of test anxiety: Replication and further data. *Psychological Reports, 24,* 563-568.

Edwards, J. y Trimble, K. (1992). Anxiety, coping and academic performance. *Anxiety, Stress and Coping, 5,* 337-350.

Epstein, S. (1977). Traits are alive and well. En D. Magnusson y N.S. Endler (Eds.). *Personality at the crossroads.* Hillsdale: Erlbaum.

Everson, H.; Millsap, R. y Browne, J. (1989). Cognitive interference or skills deficit: An empirical test of two competing theories of test anxiety. *Anxiety Research, 1,* 313-325.

Everson, H., Tobías, S., Hartman, H. y Gourgey, A. (1993). Test anxiety and the curriculum: The subject matters. *Anxiety, Stress and Coping, 6,* 1-8.

Eysenck, M.W. (1979). Anxiety, learning, and memory: A reconceptualization. *Journal of Research in Personality, 13,* 363-385.

Eysenck, M.W. (1982). *Attention and arousal: Cognition and performance.* Berlin: Springer-Verlag.

Eysenck, M.W. (1985). Anxiety and cognitive task performance. *Personality and Individual Differences, 6,* 579-586.

Eysenck, M.W. (1991). Anxiety and attention. En R. Schwarzer y R.A. Wicklund (Eds.) *Anxiety and self-focused attention* (pp. 125-131). Londres: Harwood Academic Publishers.

Eysenck, M. (1992 a). *Anxiety: The cognitive perspective* (pp. 13-33, 51-77, 125-151). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Eysenck, M. (1992 b). The nature of anxiety. En A. Gale y M. Eysenck (Eds.). *Handbook of individual differences: Biological perspectives* (pp. 157-178). Nueva York: John Wiley and Sons.

Fierro, A. (1982). Deseabilidad social y aquiescencia en la escala de ansiedad manifiesta. *Análisis y Modificación de Conducta, 8,* 17, 93-127.

Geen, R.G. (1987). Test anxiety and behavioral avoidance. *Journal of Research in Personality, 21,* 481-488.

Gibbons, F. (1991). Self-evaluation and self-perception: The role of attention in the experience of anxiety. En R. Schwarzer y R. Wicklund (Eds.). *Anxiety and self-focused attention* (pp. 15-25). Londres: Harwood Academic Publishers.

Graeff, F.G. (1990). Brain defense systems and anxiety. En G.D. Burrows, M. Roth y R. Noyes (Eds.), *Handbook of anxiety: The neurobiology of anxiety, vol 3* (pp. 307-354). Amsterdan: Elsevier Science Publishers.

Gray, J. (1982). *The neuropsychology of anxiety: An enquiry into the functions of the septo-hippocampal system* (pp. 453-463). Nueva York: Oxford University Press.

Gutiérrez Calvo, M. (1983). Ansiedad y rendimiento en situaciones evaluativas: revisión crítica y explicación cognitiva. *Revista de Investigación Psicológica, 1* (0), 65-109.

Gutiérrez Calvo, M. (1984 a). Ansiedad evaluativa y deterioro del rendimiento: I. Los

mediadores cognitivos directos. *Revista de Psicología General y Aplicada, 39* (5), 963-982.

Gutiérrez Calvo, M. (1984 b). Ansiedad evaluativa y deterioro del rendimiento: II. Los mediadores cognitivos indirectos. *Revista de Psicología General y Aplicada, 39* (4), 728-746.

Gutiérrez Calvo, M. (1985). Effort, aversive representations and performance in test anxiety. *Personality and Individual Differences, 6* (5), 563-571.

Gutiérrez Calvo, M., Alamo, L. y Ramos, P.M. (1990). Test anxiety, motor performance and learning: Attentional and somatic interference. *Personality and Individual Differences*, 11, 29-38.

Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research, 58*, 47-77.

Holroyd, K.A., Westbrook, T., Wolf, M. y Badhorn, E. (1978). Performance, cognition and physiological responding in test anxiety. *Journal of Abnormal Psychology, 87* (4), 442-451.

Junqué, C. (1994). El lóbulo frontal y sus disfunciones. En C. Junqué y J.L. Barroso, *Neuropsicología* (pp. 349-399). Madrid: Ed. Síntesis.

Koller, M. y Wicklund, R. (1988). Press and task difficulty as determinants of preoccupation with person descriptors. *Journal of Experimental and Social Psychology, 24* (3), 256-274.

Krohne, H.W. (1978). Individual differences in coping with stress and anxiety. En C.D. Spielberger e I.G. Sarason (Eds.). *Stress and anxiety* (vol. 5). Washington D.C.: Hemisphere Publishing Corporation.

Mischel, W. (1981). A cognitive-social learning approach to assessment. En T. Merluzzi, C. Glass y M. Genest (Eds.), *Cognitive assessment*. Nueva York: Guilford Press.

Morris, L.W., Davis, M.A. y Hutchings, C.H. (1981). Cognitive and emotional components of anxiety: Literature review and a revised worry-emotionality scale. *Journal of Educational Psychology, 73* (4), 541-555.

Morris, L.W. y Engle, W.B. (1981). Assessing various coping strategies and their effects on test performance and anxiety . *Journal of Clinical Psychology, 37*, 165-171.

Morris, L.W. y Liebert, R.M. (1973). Effects of negative feedback, threat of shock and level of trait anxiety on the arousal of two components of anxiety. *Journal of Counseling Psychology, 20*, 321-326.

Navarro Adelantado, N. y Caballero García, P.A. (1995). Estado y respuesta atencional inmediatamente antes de un examen: un estudio electrodérmico. En AIDIPE (Comp.), *Estudios de investigación educativa en intervención psicopedagógica* (pp. 368-371). Valencia: AIDIPE.

Naveh-Benjamin, M., Mc Keachie, W.J. y Yi Guang Lin (1987). Two types of test anxious students: Support for an information processing model. *Journal of Educational Psychology, 79* (2), 131-136.

Penzo, W. (1989). La ansiedad ante los exámenes. *Revista de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de Barcelona, 16* (1), 27-34.

Pruyn, A., Vlek, C. y Aaten, J. (1984). Heart rate variability and public task performan-

ce: Psychophysiological expressions of test anxiety. En H. van der Ploeg, R. Schwarzer y C. Spielberger (Eds.). *Advances in test anxiety research, 3* (pp. 225-243). Lisse: Swets & Zeitlinger, B.V.

Rodríguez Espinar, S. (1986). Factores que influyen en el rendimiento escolar. *Apuntes de Educación*, nº 23, 3-5.

Sarason, I.G. (1963). Test anxiety and intellectual performance. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 66* (1), 73-75.

Sarason, I.G. (1975). Test anxiety, attention, and the general problem of anxiety. En C.D. Spielberger e I.G. Sarason (Eds.), *Stress and anxiety, vol. 1* (pp. 165-187). Washington: Hemisphere Publishing Corporation.

Sarason, I.G. (1981). Test anxiety, stress and social support. *Journal of Personality and Social Psychology, 41*, 101-114.

Sarason, I.G. (1984). Stress, anxiety, and cognitive interference: Reactions to tests. *Journal of Personality and Social Psychology, 46* (4), 929-938.

Sarason, I.G. (1991). Anxiety, self-preoccupation and attention. En R. Schwarzer y R. Wicklund (Eds.) *Anxiety and self-focused attention* (pp. 9-13). Londres: Harwood Academic Publishers.

Sartory, G. (1983). The orienting response and psychopathology: Anxiety and phobias. En D. Siddle (Ed.), *Orienting and habituation: Perspectives in human research* (pp. 449-474). Chichester: John Wiley and Sons.

Sartory, G. (1986). Effect of phobic anxiety on the orienting response. *Behavior Research and Therapy, 24*, 3, 251-261.

Scott, M. y Powers, W. (1985). *La comunicación interpersonal como necesidad*. Madrid: Narcea.

Schijndel, M., De Mey, H. y Näring, G. (1985). Cardiovascular responses and problem solving efficiency: Their relationship as a function of task difficulty. *Biological Psychology, 20*, 51-65.

Schwartz, G.E., Davidson, R.J. y Coleman, D.J. (1978). Patterning of cognitive and somatic processes in the self-regulation of anxiety: Effects of meditation versus exercise. *Psychosomatic Medicine, 40*, 321-328.

Schwarzer, R. (1990). Current trends in anxiety research. En P. Drenth, J. Sergeant y R. Takens (Eds.), *European perspectives in psychology, 2* (pp. 225-244). Londres: John Wiley & Sons.

Schwarzer, R., van der Ploeg, H. y Spielberger, C. (1982). *Advances in test anxiety, vol 1* (pp. 3-9). Lisse: Swets & Zeitlinger, B.V.

Serrano, J. (1985). Autoestima y ansiedad ante los exámenes. *Cuadernos de Psicología, II*, 37-43.

Serrano Pintado, I. y Delgado, J. (1990). Ansiedad ante los exámenes, ¿estado o rasgo?: tratamiento conductual. *Studia Paedagogica. Revista de Ciencias de la Educación, 22*, 81-93.

Smith, C.A. y Morris, L.W. (1976). Effects of stimulative and sedative music on two components of test anxiety. *Psychological Reports, 38*, 1187-1193.

Sorg, B.A. y Whitney, P. (1992). The effect of trait anxiety and situational stress on working memory capacity. *Journal of Research in Personality, 26*, 235-241.

Spiegler, M.D., Morris, L.W. y Liebert, R.M. (1968). Cognitive and emotional components of test anxiety temporal factors. *Psychological Reports, 22,* 451-456.

Spielberger, Ch.D., Anton, W.D. y Bedell, J. (1976). The nature and treatment of test anxiety. En M. Zuckerman y C.D. Spielberger (Eds.). *Emotions and anxiety: New concepts, methods and applications.* Hillsdale: Erlbaum.

Spielberger, Ch.D., Gorsuch, R.L. y Lushene, R.E. (1970). *Manual for the state-trait anxiety inventory.* Palo Alto, C.A.: Consulting Psychologists' Press (Cuestionario de ansiedad estado-rasgo, 2ª edición, TEA Ediciones S.A., Madrid, 1986).

Spielberger, Ch.D. y Vagg, P.R. (1995). Test anxiety: Transactional process model. En Ch. Spielberger y P.R. Vagg (Eds.), *Test anxiety: Theory, assessment, and treatment* (pp. 3-14). Washington: Taylor & Francis Publishers.

Watson, D. y Friend, R. (1969). Measurement of social evaluative anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 33,* 448-457.

Wine, J. (1980). Cognitive-attentional theory of test anxiety. En I.G. Sarason (Ed.), *Test anxiety: Theory, research and application.* Nueva York: Erlbaum.

Zeidner, M. y Safir, M. (1989). Sex, ethnic, and social differences in test anxiety among israeli adolescents. *Journal of Genetic Psychology, 150,* 2, 175-185.

Revista de Investigación Educativa, 1997, Vol. 15, n.º 1, págs. 83-102

EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DE LOS ORIENTADORES ESCOLARES

Luis Sobrado Fernández
Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN

El artículo muestra una perspectiva investigadora referente a la evaluación de las competencias profesionales de los Orientadores Escolares. Como objetivos principales de la investigación se pueden citar los siguientes: Definición categorial de las capacidades del profesional de la orientación referentes a las relaciones con los alumnos, profesores, familiares, y al propio rol del Orientador; valoración de la incidencia de una serie de variables personales, académicas y profesionales en conexión con las competencias pedagógicas mencionadas y análisis de los niveles de calidad de las diferentes habilidades profesionales.

Entre las técnicas de investigación pedagógica se utilizaron el análisis factorial de los componentes principales para la extracción de los factores del cuestionario correspondiente, el sistema de Alfa-Cronbach para la obtención de la fiabilidad del mismo (0,94) y el instrumento Delphi para la elaboración de las categorías e ítems del cuestionario referenciado.

Como competencias orientadoras relevantes figuran las siguientes: las destrezas cognitivas, asesoramiento al profesorado, elaboración de informes psicopedagógicos y la ayuda a los alumnos con necesidades educativas especiales.

ABSTRACT

This article provides a research view in the scope of the School Counselors, competences. As the main research aims we can mention the following: categorical definition of the guidance profesionals, skills regarding their relationship with students, teachers, families and the

counselor's rol itself, valuation of the effect on a series of personal, academic and working variables connected with the mentioned pedagogical skills and the quality level analisys of the different professional competences.

Among all the pedagogical research techniques, the factorial analisys of the main components in order to draw the factors of the applied questionnarie, the Alfa-Cronbach system in order to obtain the reliability of this questionnaries (0,94), and the Delphi instrument for the elaboration of the categories and items from the mentioned questionnaire, were used.

The following counseling competences appear as the outstanding characteristics: cognitive skills, faculty counseling, preparation of psychopedagogical reports and help for students with special educational needs.

INTRODUCCIÓN

El término «competencia» surge en la actualidad en ámbitos vinculados sobre todo con la formación, el desarrollo profesional y la actuación ocupacional y laboral (Bunk, 1994).

En la vida profesional las personas recurren a otras que creen competentes y capaces para solucionar determinados problemas y situaciones, que no siempre coinciden con las que poseen una competencia formal por el título académico o profesional que les fue concedido oficialmente.

Es necesario por ello diferenciar entre la capacidad oficial como atribución otorgada y la competencia real como habilidades logradas.

En general la competencia profesional comprende el conjunto de saberes, nociones, informaciones, conocimientos, aptitudes, capacidades, habilidades y destrezas cuyo objetivo es la realización de funciones y tareas delimitadas y conexionadas con una ocupación laboral determinada. Históricamente ya desde fines del siglo anterior en las sociedades más desarrolladas surgen los oficios industriales y la formación laboral se preocupó por el aprendizaje de las **capacidades profesionales** que comprenden los saberes, aptitudes y habilidades cuya meta es efectuar actividades relacionadas con una profesión.

A comienzos de la década de 1970 se empezó a desenvolver el término de «**cualificación profesional**» en el ámbito e la Pedagogía Laboral en el sentido de que tiene en cuenta los saberes, aptitudes y habilidades que se precisan para desempeñar una profesión concreta junto a valores laborales como la autonomía y la flexibilidad, ampliando así el campo ocupacional.

En diversos sistemas educativos se fijaron las competencias de los alumnos como fin de la formación que supone el desenvolvimiento de procesos de aprendizaje integrados en que además de capacidades y habilidades concretas se enseñan saberes humanos y actitudes sociales (Alex, 1991).

La Pedagogía Empresarial y Profesional introdujo el término de **competencia** y al fijar sus metas adoptó como base la respuesta a los cambios técnicos, sociales y económicos de la realidad de ese momento (Grootings, 1994).

La competencia profesional, se fundamenta también como los términos expuestos

anteriormente (capacidades y cualificaciones profesionales) en una serie de conocimientos, aptitudes y destrezas conexionadas con una profesión pero amplía el horizonte a la **participación** en el marco laboral, en la planificación y en la organización del trabajo ocupacional.

El tránsito de la capacidad a la cualificación profesional fue sobre todo cuantitativo (adquisición de especialidad) y de ésta a la competencia profesional es también cualitativo ya que al introducirse los aspectos de organización laboral existe una transformación en cuanto a las aptitudes profesionales clásicas (Faix y Laier, 1989).

En resumen es competente desde la óptica profesional quien posee saberes, capacidades y habilidades para desempeñar una profesión, posee aptitudes para resolver los problemas y situaciones laborales de un modo libre, autónomo y flexible y dispone de destrezas para cooperar en la organización y entorno laboral.

El **rol profesional del Orientador Escolar** se deriva de su formación en las Ciencias de la Educación con una preparación específica en los conocimientos, nociones, saberes, informaciones, habilidades, destrezas, actitudes, cogniciones y capacidades psicopedagógicas y competencias culturales adaptadas al contexto psicoeducativo y sociocultural en donde desempeña sus cometidos profesionales (Echeverría, 1992).

El conocimiento profesional, las destrezas y actitudes del Orientador serán de mayor efectividad si su intervención se dirige de una manera sistemática hacia la realidad educativa de los Centros docentes, el curriculum escolar y el profesorado con la finalidad de que se sensibilicen en los aspectos del desarrollo personal y social de los alumnos que están conexionados con el éxito y la satisfacción personal (Sobrado y otros, 1994).

La **intervención orientadora** en los diversos ciclos educativos debe atender a las etapas de desenvolvimiento y cognitivas por su vinculación con el éxito vital.

Estas acciones ayudan a los escolares en la resolución de las dificultades personales con las que se tienen que enfrentar y también a contribuir mediante recursos educativos, habilidades y aptitudes para el desarrollo de capacidades, la madurez del yo personal y vocacional, el desenvolvimiento moral, etc. (Sobrado, 1994).

1. CONTENIDO Y ÁMBITOS DE LA COMPETENCIAS ORIENTADORAS

Los conocimientos y habilidades profesionales de carácter especializado aprendidas en el pasado poseen el riesgo de quedar desfasados a causa de los movimientos rápidos de carácter tecnológico y social que demandan cualificaciones cada vez más actualizadas, entre ellas las capacidades cognitivas como son la autonomía de pensamiento y de intervención, la flexibilidad mental y metodológica y las habilidades de comunicación, de previsión y de respuesta en diversas situaciones sociales y profesionales.

Los cambios sociales y tecnológicos han generado la ampliación del concepto de cualificaciones básicas para incluir modos de conducta personal y social como son la colaboración, la solidaridad, la cooperación, de participación, etc.

Los Orientadores son activos cognitivamente en el proceso de intervención y ello ejerce una gran influencia en la propia actuación profesional y en los propios logros.

Martín (1984) señala la importancia de los **esquemas** interpretados con estructuras y procesos cognitivos integrados en actividades orientadoras como son la planificación, resolución de problemas, toma de decisiones y el rol de estas acciones cognitivas al interpretar y organizar nuevas informaciones.

Los esquemas citados se desarrollan y almacenan en la memoria e interaccionan como nuevas informaciones para ampliarla en el momento de orientar la actividad.

Entre las **habilidades cognitivas** de interés para el Orientador figuran (Sobrado, 1994):

1ª.— Prestar atención y buscar información.
2ª.— Elaborar hipótesis y modelos conceptuados.
3ª.— Planificación de la intervención orientadora y la autoformación.

Los Orientadores deben estar preparados para desenvolver de un modo claro una serie de cambios y modificaciones profesionales y organizativos y para adoptar decisiones fundamentadas.

Desde la perspectiva de la cualificación profesional del Orientador se puede mencionar una tipología de competencias en función de esa capacitación, de forma que quien posea éstas estará en condiciones de desenvolver mejor dicha cualificación (Company y Echeverría, 1994).

Desde esta óptica cabe hablar de competencias técnicas, metodológicas, sociales y de participación.

La **competencia técnica** del profesional de la Orientación tiene que ver con el dominio de los contenidos y actividades de su labor profesional como Orientador, así como con los saberes y habilidades necesarios para realizar esos cometidos.

La **competencia metodológica** del Orientador está relacionada con la capacidad de respuesta y el empleo de los sistemas idóneos para realizar las actividades pertinentes. Presupone también el hallar de un modo autónomo procedimientos de solución de los problemas orientadores y de transferir de un modo correcto las experiencias aprendidas a otras acciones profesionales.

Esta capacitación metodológica del Orientador representa poseer una flexibilidad en cuanto a la intervención orientadora, disponer de aptitudes para resolver problemas educativos, destrezas cognitivas de pensamiento, planificación, implementación y evaluación de un modo autónomo y habilidades de adaptación y ajuste profesional (Corrigan, 1986).

Las **competencias sociales** del Orientador se vinculan con la capacidad de cooperación con otras personas de un modo comunicativo y activo, con una conducta dirigida a la comunicación interpersonal y grupal.

Las capacidades sociales en la intervención orientadora se conectan con la sociabilidad y con el desarrollo de habilidades interpersonales como el altruismo, la honradez, la actitud de colaboración, la solidariedad, rectitud, el trabajo en equipo, etc.

Las **competencias cooperativas** en la actuación del profesional de Orientación presuponen participar realmente en la organización de su trabajo profesional, disponer de capacidades de coordinación y relación, de dirección y poseer habili-

dades de decisión y actitudes de aceptación de cometidos y responsabilidades profesionales.

Las **competencias de intervención orientadora** representan la interacción e integración de estas modalidades de capacitación profesional (Watts, 1992).

2. PERFIL PROFESIONAL DEL ORIENTADOR ESCOLAR

En general se entiende por profesión el oficio, empleo u ocupación que la persona desempeña, y la profesionalización se entiende como un proceso por el que las tareas sistemáticas que se realizan en el ámbito social son efectuadas por profesionales, es decir por personas que tienen un determinado empleo u oficio (Wolmer y Miles, 1986).

Normalmente se interpreta la **profesionalización** como la situación por la cual un sujeto con un empleo, un oficio u ocupación posee el derecho a efectuar una modalidad determinada de trabajos en función de unas capacidades o competencias específicas, que generalmente presupone una actividad laboral y unos beneficios sociales (Dean, 1991).

La profesión es un término que suele utilizarse habitualmente para referirse a un empleo o trabajo que demanda unos saberes especializados y unas destreza determinadas que implican normalmente una formación sistemática (De Miguel, 1993).

Entre los requisitos que caracterizan a un buen profesional en cualquier cometido destacan en primer término la **competencia**, el «saber como» y por ello un sujeto competente en una profesión concreta suele disponer de una buena y amplia preparación en ella (Burgess y Dedmond, 1994).

En segundo lugar el profesional debe tener una **integridad ética** que le da credibilidad a su trabajo y al colectivo profesional al que corresponde. Su actuación debe ser recta, honesta y preocupada por la calidad de los servicios profesionales que realiza.

En tercer término debe poseer una **formalidad** y **responsabilidad** que integra los valores del compromiso, rigor, seriedad y estabilidad profesional.

En cuarto lugar debe poseer una buena **comunicación** y preocupación por las demás personas, sobre todo por los destinatarios de su actividad ocupacional.

El profesionalismo suele asentarse en bases firmes de credibilidad, actitud y conducta, y debe ser un ideal que debe guiar al sujeto en sus relaciones con los otros en un sistema y actividad profesional que la persona suele elegir de un modo autónomo y libre.

El **nivel de profesionalización** con el que se ejerce un empleo laboral suele conexionarse con la eficacia en la realización y con una dimensión ética, por la que el profesional además de conocer y dominar adecuadamente su oficio debe desempeñarlo conforme a un código de normativa deontológica que garantice la justicia, imparcialidad, solvencia, preparación, rectitud, honestidad etc., a los destinatarios de los servicios profesionales que deben concederse de un modo íntegro por los responsables del mismo.

Engels y Muro (1986) consideran que la **orientación como profesión** posee una historia de previsión y respuesta a las transformaciones sociales y educativas.

El hecho de que la realidad educativa necesita de cambios y reformas importantes genera asimismo que la Orientación Educativa precisa de transformaciones y modificaciones en profundidad y consecuentemente también el rol y las competencias profesionales de los Orientadores.

Schmidt (1984) afirma que son necesarios los **requisitos** siguientes para la existencia y consolidación de cualquier profesión y por ello también la de Orientador Escolar:

1º.— Acuerdo de los miembros respecto a su rol y formación.
2º.— Expectativas compartidas por los destinatarios de los servicios correspondientes.
3º.— Efectividad probada.

La **consolidación** y mantenimiento de la Orientación fue históricamente y aún lo es de una preocupación considerable en los medios profesionales propios (Commas y Cecil, 1987) que consideran la situación de aislamiento del Orientador, conflictos en la formación, en el ejercicio laboral, supervisión etc.

La Carta de Educación de Harvard de 1988 recomienda cuatro **estrategias** para ayudar a los Orientadores Escolares a que sepan responder a los nuevos roles y funciones profesionales y son las siguientes:

1ª.— Incrementar las vinculaciones entre la Orientación y el Currículo Escolar.
2ª- Ampliar el número de Orientadores en la educación infantil y primaria y actuar de un modo preventivo y tempranamente sobre las necesidades educativas especiales de los niños.
3ª.— Fijar mayores relaciones y servicios con las familias de los alumnos y mejor coordinación y comunicaciones entre la escuela y los padres.
4ª.— Atención y apoyo más directo a las diversas situaciones socio-pedagógicas de las Comunidad Educativa mediante sistemas de ayuda y respuesta a sus demandas y necesidades concretas.

¿Cómo se debe formar a los profesionales de la Orientación para que posean capacidades de actuación en nuevos entornos y situaciones socio-educativas con perspectivas innovadoras de competencias y habilidades de cambio?

Los orientadores deben adquirir una **formación inicial** y **continua,** amplia y variada en estas nuevas destrezas y competencias que demandan la existencia de profesionales capacitados en sistemas de orientación preventiva, de asesoramiento intercultural, de orientación personalizadora y grupal de apoyo comunitario, de procedimientos de consulta para alumnos, profesores y padres de diseño e implementación de programas de intervención orientadora de tutoría y orientación integrada en el Currículum Escolar etc. (Niles, 1993).

Los **programas de desarrollo personal y profesional** en orientación deben abordar de un modo innovador estos roles y funciones con precisión y rigor conceptual y metodológico sin esperar a que los Orientadores los aprendan, y los desarrollen en la

propia actividad profesional de un modo personal anárquico y desestructurado (Sue y otros, 1992).

Los **problemas** que las **instituciones educativas** poseen en el presente y los que se vislumbran para el futuro son muy distintos a los de las décadas pasadas y por consiguiente las capacidades y destrezas profesionales de los Orientadores deben cambiar para adaptarse a esta nueva realidad pedagógica y social (Rodríguez Espinar, 1994).

Diferentes situaciones y hechos educativos contribuyen a un nuevo ambiente pedagógico al que los Centros docentes deben dar respuesta como son los aspectos multiculturales de la población actual, los diversos modelos familiares, el problema de las drogodependencias, de los maltratos infantiles, los efectos sociales del sida, el descontento con estilos tradicionales de la autoridad, de los valores y la moralidad, el desarrollo de los niveles de individualismo, soledad, masificación, consumismo, paro laboral, despreocupación social, alienación, etc. (Ponterotto y Casas, 1987).

Los profesionales de la Orientación son especialistas que deben tratar de apoyar adecuadamente y satisfacer las necesidades sociales y pedagógicas sobre estos temas y otros conexos.

Entre las **competencias pedagógicas** a desarrollar por ellos figuran el conocimiento de las relaciones personales y las necesidades del desenvolvimiento humano, el dominio de las habilidades interpersonales y educativas, su aptitud para conocer la estructura y dinámica de los grupos, sus destrezas en el sector de la Orientación vocacional, etc.

Cole (1987) señala nuevas capacidades y habilidades de la Orientación generadas en los últimos años y que se refieren a actividades de colaboración con las familias, desenvolver programas de prevención en los Centros escolares, desarrollar programas de orientación sexual, de colaboración y ayuda a la comunidad educativa, etc.

Los profesionales de la Orientación deben poseer una **sólida preparación** ante estos nuevos temas, y aptitudes en el ámbito de la prevención y desenvolvimiento de programas de intervención orientadora, en asesoramiento para la diversidad personal y sociocultural, en modalidades de consulta para los diferentes sectores de la comunidad escolar: profesores, padres y alumnos, en orientación personal, social, laboral y comunitaria, en intervención familiar, etc.

La preparación de especialistas en Orientación deben abordar estas competencias con rigor y profundidad tanto en los programas de formación inicial como en los de capacitación continua y desarrollo profesional (Repetto, 1992).

3. PROCESO INVESTIGADOR DE LAS COMPETENCIAS ORIENTADORAS

Con la finalidad de conocer las **capacidades y destrezas** de la Orientación Educativa, mediante los propios profesionales de ella que desempeñan su actividad en la Comunidad Autónoma de Galicia en el ámbito de la Educación Básica (Equipos Psicopedagógicos de Apoyo, externos a los Centros escolares) y en la Educación Secundaria (Bachillerato y Formación Profesional) como Directores de los Proyectos experimentales de Orientación interna a los Centros docentes, se confeccionó y aplicó un **Cuestio-**

nario de **competencias profesionales** del **Orientador** que comprende diez ítems acerca de datos personales y académico-profesionales y treinta y siete cuestiones de carácter cerrado y una abierta respecto a las citadas competencias y que fue contestado por el 80% de los Orientadores (196 sujetos).

Las **habilidades profesionales** se refieren a las relaciones con el alumnado, profesorado y equipos directivos de los Centros educativos, con las familias y respecto al propio rol profesional del Orientador.

Cada ítem de respuesta cerrada se calificó por los Orientadores de 1 (muy poco importante) a 6 (muy importante).

Los **objetivos principales** de la **investigación** fueron los siguientes:

1º.— Definir las categorías de competencias del Orientador relativas a las relaciones con los alumnos, profesores, familias de éstos y al propio rol profesional del mismo.
2º.— Valorar la repercusión de variables como el sexo, edad, experiencia docente y orientadora, puesto profesional, provincia en la que ejercen, número de alumnos y profesores de las instituciones destinatarias de los Servicios de Orientación, nivel educativo en el que están destinados los Orientadores, etc.
3º.— Analizar el nivel de calidad de las diferentes competencias orientadoras.

Las principales **características personales, académicas y profesionales** de los Orientadores que cumplimentaron el cuestionario mencionado fueron las siguientes:

a) **Edad**
Un 80% de los sujetos posee entre 35-50 años, un 10% es menor de 35 y el mismo porcentaje es para los que tienen de 51 a 65 años. Destaca por ello el grupo de edad media.

b) **Sexo**
El 40% son varones y el 60% mujeres, con lo que existe una predominancia del sexo femenino, que es una constante que se da en la profesión docente que ejerce en el ámbito no universitario, sector de procedencia de los Orientadores.

c) **Experiencia docente**.
El 5% del colectivo encuestado posee menos de cinco años de ejercicio como docente, un 35% tiene entre 5-15 años, un 45% entre 16-25 años y un 10% más de 25 años. Un 5% de los sujetos no responde a este ítem.
Sobresale por consiguiente el grupo de Orientadores que dispone de una amplia experiencia como profesores.

d) **Experiencia orientadora**.
Un 35% de los encuestados posee menos de tres años de actividad profesional como Orientador, un 25% de 3-5 años, un 25% de 6-10 años y un 15% es superior a 10 años.

En este sector el grupo de profesionales de la Orientación posee menor experiencia orientadora en comparación con la docente expuesta con anterioridad. La causa se halla en que la profesión de Orientador es relativamente nueva en nuestro país en contraste con la docente que dispone de un amplio historial.

e) **Nivel educativo al que pertenecen en la actualidad**.
El 68% de los encuestados ejerce en el ámbito de la Educación Básica, el 17% en Bachillerato y el 14% en Formación Profesional.
Es preciso subrayar el amplio porcentaje (cerca del 70%) de Orientadores que trabaja en el nivel de Educación Básica (Equipos Psicopedagógicos de Apoyo a la escuela). No respondió este ítem el 1% de los sujetos que cumplimentaron el referido cuestionario.

f) **Ambiente sociocultural donde ejercen (procedencia de los alumnos)**.
Un 15% de los Orientadores está destinado en el ámbito rural, un 35% en áreas semirurales (villas), un 24% en el medio urbano y un 1% en zonas suburbiales. Un amplio 25% no responde, quizás por no tener suficientemente claro la procedencia mayoritaria de los alumnos.
Un 50% de los profesionales de la Orientación ejerce en contextos de ruralidad o próximos a ella, lo que coincide básicamente con la estructura global de la distribución de la población gallega.

g) **Ratio Orientador/Número de alumnos**.
Un 5% de los especialistas en Orientación desempeña sus funciones con un colectivo de menos de 500 alumnos, el 10% entre 500-1.000, un 15% entre 1.000-2.000, el 65% con más de 2.000 y un 5% no contesta.
Destaca un porcentaje elevado de Orientadores que trabaja con un colectivo mayor de dos mil escolares, y que coincide con los miembros de los EPSA (Equipos Psicopedagógicos de Apoyo en el ámbito de la Educación Básica).

h) **Provincia en la que ejerce actualmente**.
Un 45% trabaja en A Coruña, el 16% en Lugo, el 14% en Ourense y el 25% en Pontevedra.

i) **Titulación académico-profesional**.
El 29% son Pedagogos, el 27% Psicólogos, un 15% Psicopedagogos, un 18% especialistas en Audición y Lenguaje y un 2% Trabajadores Sociales. El 9% no responde a este ítem.
Existe un equilibrio relativo entre las titulaciones de Pedagogos y Psicólogos y una presencia más reducida de los especialistas en Audición y Lenguaje (sólo hay en los EPSA) y mínima de los Trabajadores Sociales.

4. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DEL CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES DE LOS ORIENTADORES ESCOLARES

4.1. Fiabilidad

Se obtuvo a través del coeficiente de Alfa-Cronbach un índice de 0,93 lo que revela una elevada consistencia interna del instrumento aplicado.

4.2. Resultados en porcentajes de los ítems del Cuestionario

Tabla nº 1

Valoración / Ítem	1	2	3	4	5	6	No Sabe/ No Contesta
1	4	5,5	15	31,5	31	9	4
2	4	8	25	20,5	31,5	8	3
3	10	18	20	22	18	5	7
4	8	14	27,5	21	18,5	6	5
5	17	20,5	32	14	10	1	5,5
6	8	1	23	28	16	4	4
7	19	22	29,5	12,5	7	2	8
8	2	5,5	14,5	29,5	29	18,5	1
9	3	7	18	27	32	11	2
10	1	14	28	22	24	10	1
11	12	23,5	25	21	11	2	5,5
12	9	15	36	19	14	1	6
13	10	24	24	19	14	3,5	5,5
14	1	5	14	27	40	12	1
15	2,5	7	20	26	32	11,5	1
16	2	11,5	27	22	24,5	12	1
17	2	13	25	28	22	7	3
18	3,5	16,5	20	32	20	6	2
19	2	12	25	25	25	10	1
20	6	16	29	24	18	2	5
21	3	12	20,5	25,5	28	11	—
22	1	8	20	24	40	7	—
23	3,5	14,5	25	29	24	3	1
24	1	7,5	31	31	22	5,5	2
25	5	14	36	22	12	5	6
26	1,5	8	28	27	26	8	1,5
27	3,5	16,5	19	29	20,5	4	7,5
28	10	19	26	26	12,5	3	3,5
29	7,5	10	18,5	18	23	22	1
30	5	7	14	24	25	23	2
31	5,5	8	15	27	29	14,5	1
32	20	13,5	18	17	20	11	0,5
33	7,5	20,5	25	22	17	5	3
34	29,5	29,5	24	7,5	8	1,5	—
35	6	18,5	31,5	20,5	16,5	3	4
36	3,5	14	30	29	21	1,5	1
37	0,5	7	30	35,5	24	3	—

Un **estudio global** de los datos expuestos ofrece las interpretaciones siguientes:

1ª.— Es necesario destacar como especialmente relevante el ítem nº 14: «Asesoramiento a los docentes en la interpretación de los resultados de las exploraciones hechas al alumno» con un porcentaje del 52% para las calificaciones más altas de 5 y 6, así como el nº 30: «Elaboración de informes orientadores» con un porcentaje del 48% para las puntuaciones más elevadas de 5 y 6.

2º.— Sobresale asimismo la calificación del ítem nº 8 (47,5% para las valoraciones de 5 y 6) y que se denomina: «Asesoramiento a los alumnos con dificultades personales y/o de aprendizaje escolar».

En síntesis se puede manifestar que las **competencias orientadoras** más **importantes** a juicio de los propios profesionales de la Orientación se refieren al asesoramiento a los profesores en la interpretación de los resultados de los diagnósticos psicopedagógicos hechos a los alumnos, la confección de informes orientadores y la orientación a los escolares con dificultades personales y de aprendizaje escolar (Benedetto, 1994).

4.3. Análisis factorial de los datos

La extracción de los factores por el método de análisis de los componentes principales presenta los estadísticos finales y la matriz rotada siguiente:

a) Estadísticos finales del análisis factorial respecto a las competencias profesionales de los Orientadores Escolares

Tabla nº 2

Variable	Conmunalidad	Factor	Eigenvalor	% Varianza	% Acumulado
1	0,67407	1	11,97802	32,4	32,4
2	0,70678	2	3,82478	10,3	42,7
3	0,71903	3	2,07713	5,6	48,3
4	0,74211	4	1,76615	4,8	53,1
5	0,71659	5	1,44795	3,9	57
6	0,58526	6	1,27959	3,5	60,5
7	0,60451	7	1,26186	3,4	63,9
8	0,74522	8	1,08167	2,9	66,8
9	0,62080	9	1,04124	2,8	69,6
10	0,58515				
11	0,70429				
12	0,72326				
13	0,76079				
14	0,76330				
15	0,74639				
16	0,73793				
17	0,64445				
18	0,79765				
19	0,75738				
20	0,64716				
21	0,74079				
22	0,64574				
23	0,68477				
24	0,68614				
25	0,67079				
26	0,58061				
27	0,70708				
28	0,70860				
29	0,82523				
30	0,71102				
31	0,67886				
32	0,66813				
33	0,60770				
34	0,75665				
35	0,74817				
36	0,77930				
37	0,57666				

b) Matriz factorial rotada de las competencias profesionales de los Orientadores Escolares

Tabla nº 3

Variable	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6
4	0,81518					
5	0,78818					
3	0,78636					
7	0,71945					
2	0,64350					
6	0,55725					
24		0,73760				
33		0,69335				
36		0,65879				
37		0,58303				
23		0,55460				
25		0,52421				
28		0,45426				
9		0,43664				
12			0,71214			
13			0,70906			
11			0,70229			
20			0,50625			
17			0,50005			
27			0,48693			
15				0,78408		
14				0,72053		
16				0,67913		
10				0,48653		
18					0,80977	
19					0,78255	
21					0,67982	
22					0,42226	
29						0,86221
30						0,60104
31						0,52764

En cuanto a la **explicación** de los diferentes **factores del cuestionario** los aspectos más destacables son:

1º.— El factor nº 1 posee seis ítems del instrumento (números 4, 5, 3, 7, 2 y 6) correspondientes a la categoría de: **Relaciones con los alumnos**, establecida con antelación como tal.
El porcentaje de varianza explicada es del 32,4% y descolla sobre todo el **asesoramiento a los escolares** como competencia principal de los Orientadores.

2º.— El factor nº 2 dispone en total de ocho cuestiones del cuestionario (números 24, 33, 36, 37, 23, 25, 28 y 9) pertenecientes al factor: **Rol del Orientador** fijado previamente como tal categoría excepto el ítem nº 9 (realización e interpretación de estudios de casos de escolares) que se hallaba inicialmente en la dimensión de relaciones con los alumnos.
El porcentaje de varianza explicada es aquí del 10,3% y sobresalen las competencias orientadoras de **desenvolvimiento profesional** y **cooperación orientadora**.

3º.— El factor nº 3 tiene seis ítems (número 12, 13, 11, 20, 17 y 27) correspondientes a la categoría de: **Relaciones con el profesorado y equipo directivo del Centro docente** determinada anteriormente de este modo, excepto los items número 20 y 27 del instrumento, aún cuando pueden integrarse en ella por ser habilidades orientadoras que pueden compartirse.
El porcentaje de varianza explicada es del 5,6% y destacan las competencias de asesoramiento y comunicación orientadora.

4º.— El factor nº 4 posee cuatro items (números 15, 14, 16 y 10) correspondientes a la categoría de: **Apoyo orientador al personal docente** que representa un subgrupo de la agrupación inicial de **relaciones con el profesorado y equipo directivo**, previamente configurada de este modo.
En ésta el porcentaje de varianza explicada es del 4,8% y descollan las competencias de **comunicación y asesoramiento orientador**.

5º.— El factor nº 5 abarca cuatro cuestiones (números 18, 19, 21 y 22) relativas a la dimensión de **relaciones con la familia de los alumnos** categorizada así con antelación, excepto el ítem número 22 que se encuentra integrado en el factor: Rol del Orientador.
El porcentaje de varianza explicada en esta agrupación es del 3,9% y sobresalen las competencias de comunicación y ayuda orientadora.

6º.— El factor nº 6 se halla constituido por tres ítems (números 29, 30 y 31) y representan un subgrupo de la categoría: Rol del Orientador, fijada así inicialmente y que puede denominarse **organización de la documentación técnica de orientación**.
El porcentaje de varianza explicada es aquí del 3,5% y se pueden subrayar las competencias orientadoras de organización de la información y registro de actividades orientadoras.

Los **seis factores** reseñados abarcan un total de 31 ítems de los 37 iniciales del cuestionario y explican el 60,5% del porcentaje acumulado de la varianza.

La **estructura factorial resultante** es algo diferente a la categorización propuesta

inicialmente, debido sobre todo a la incidencia de ciertos aspectos de naturaleza contextual.

Si se procediese a la supresión de los seis items restantes del instrumento (números 1, 8, 26, 32, 34 y 35) para lograr un instrumento más refinado el coeficiente de fiabilidad del mismo por el modelo de Alfa-Cronbach es de 0,94.

En la figura nº 1 se presenta un modelo gráfico de evaluación de competencias del Orientador Escolar en forma de cubo, con las 48 combinaciones posibles entre sujetos, habilidades y contextos orientadores, que fue enviado inicial y conjuntamente con el cuestionario de competencias orientadoras constituido por 37 ítems, a doce expertos en Orientación, según la técnica Delphi, para la clasificación y valoración por ellos de las diferentes cuestiones del instrumento mencionado.

4.4. Cuestionario final de las competencias profesionales del Orientador Escolar

El instrumento resultante una vez suprimidos seis items del cuestionario inicial, según su menor peso factorial y evaluado posteriormente por los expertos en función del modelo gráfico de evaluación de competencias (figura nº 1) consta en total de los 31 ítems, encuadrados adecuadamente y con la categorización definitiva siguiente:

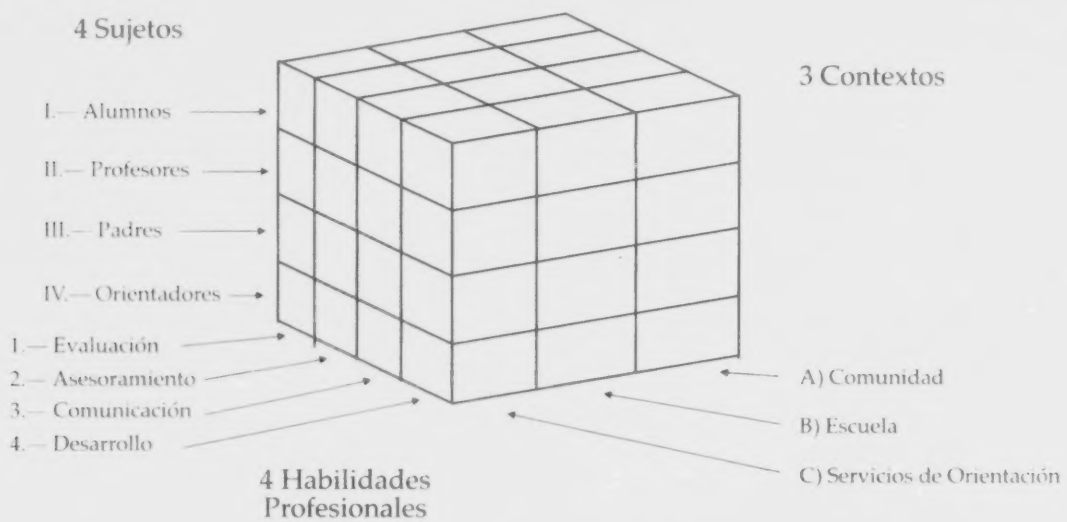


Figura nº 1

Modelo de evaluación de las competencias del Orientador Escolar

a) Relaciones con los alumnos

1.— Facilitación a los alumnos de asesoramiento personal en el marco del Centro Docente (I-2-B).
2.— Orientación a los estudiantes en la elección académica y profesional (I-2-C).
3.— Asesoramiento a los escolares sobre métodos de estudio (I-2-B).
4.— Orientación grupal a los alumnos (I-2-B).

5.— Exploración de las necesidades educativas y motivación de los estudiantes (I-1-B).
6.— Atención orientadora a la totalidad del alumnado de los Centros educativos (I-2-C).

b) Rol del Orientador

7.— Realización e interpretación de estudios de casos de escolares (IV-1-C).
8.— Colaboración con los Orientadores de otras instituciones (IV-3-A).
9.— Asesoramiento en la resolución de conflictos escolares (IV-2-B).
10.— Evaluación y supervisión de las actividades de los Servicios de Orientación (IV-1-C).
11.— Integración de la Orientación en el desenvolvimiento del proyecto educativo de la institución donde está inserta (IV-4-B).
12.— Atención a la salud mental de los profesores y alumnos (IV-4-B).
13.— Desarrollo profesional de habilidades orientadoras (IV-4-C).
14.— Valoración del Servicio de Orientación (IV-1-C).

c) Relaciones con el profesorado y equipo directivo del Centro docente

15.— Asesoramiento a los docentes en la evaluación educativa (II-2-C).
16.— Coordinación con los profesores tutores (II-3-C).
17.— Desenvolvimiento del programa orientador basado en objetivos y apoyo del equipo directivo y profesorado (II-4-C).
18.— Relaciones con el equipo directivo de las instituciones docentes (II-3-C).
19.— Empleo de recursos de la Comunidad Escolar (II-4-B).
20.— Apoyo orientador a las necesidades de los docentes y de las instituciones educativas (II-2-B).

d) Apoyo orientador al personal docente

21.— Asesoramiento a los docentes en la interpretación de los resultados de las exploraciones hechas al alumno (II-1-C).
22.— Apoyo al profesorado en el desarrollo de programas de intervención con los alumnos (II-4-C).
23.— Ayuda a los docentes en la planificación desenvolvimiento y evaluación de las necesidades especiales de los escolares (II-2-C).
24.— Seguimiento de los escolares en su desarrollo personal y académico (II-4-B).

e) Relaciones con la familia de los alumnos

25.— Coordinación orientadora Centro docente-familia (III-3-B).
26.— Relaciones orientadoras con los padres de los escolares (III-3-C).

27.— Apoyo a las familias en la evaluación de las necesidades educativas especiales de sus hijos y cómo satisfacerlas (III-3-C).
28.— Colaboración con otros Orientadores de la propia institución y/o tutores (IV-3-B).

f) Organización de la documentación técnica del Servicio de Orientación

29.— Elaboración de la Memoria de evaluación y el Informe anual de actividades orientadora (IV-1-C).
30.— Elaboración de informes orientadores (IV-1-C).
31.— Organización de archivos para la recogida de material técnico de carácter orientador (IV-1-C).

CONCLUSIONES

Las **competencias profesionales** del **Orientador Escolar** se deben proyectar en la capacitación del mismo para la intervención orientadora, que debe presuponer la reflexión, percepción y realización de acciones de orientación. Esto exige una formación y un desarrollo profesional constantes del Orientador, para adaptarse a los cambios sociales y tecnológicos que se manifiestan en el trabajo en equipo, en el dirigido por uno mismo, en los ritmos dinámicos de actividad, en la organización propia, etc. Ante estas necesidades y demandas profesionales ya no basta en la situación actual con la competencia puramente técnica del Orientador especialista, sino que son precisas competencias vinculadas con la metodología, las relaciones sociales y la cooperación, integradas todas ellas en la capacidad de intervención orientadora.

En el ámbito de las competencias profesionales del Orientador Escolar ocupan un lugar principal las habilidades de naturaleza cognitiva, basadas en los procesos de pensamiento del mismo y vinculada con los aspectos críticos del funcionamiento de éste (Sobrado, 1994).

Las **habilidades cognitivas** incluyen el diálogo del Orientador en relación a:

a) Prestar atención y buscar información sobre uno mismo, respecto al interlocutor y sobre la relación orientadora.
b) Organizar e integrar la información obtenida en hipótesis viables y conceptualizaciones acerca del destinatario de ella.
c) Planificación, guía y evaluación de las intervenciones orientadoras.

Respecto al **perfil personal y académico-profesional** de los **Orientadores Escolares** objeto del trabajo investigador conviene señalar que corresponden al 80% de los profesionales de esta especialidad que ejercen en la Comunidad Autónoma de Galicia; sobresale el grupo de edad intermedia con cierta predominancia femenina en cuanto a la variable género; el colectivo posee una dilatada experiencia como profesores y menor como orientadores; hay un mayor porcentaje de Orientadores en el nivel de Educación Básica que en Educación Secundaria; ejercen en contextos de ruralidad o

próximos a ella el 50% del colectivo estudiado; existe un porcentaje elevado de Orientadores que ejercen con grupos numerosos de alumnos (más de dos mil), que coincide con los miembros de los EPSA; hay un relativo equilibrio entre profesionales titulados en Pedagogía y Psicología y la provincia con mayor número de profesionales es A Coruña con un 45% de Orientadores Escolares.

Referente a las conclusiones investigadoras respecto al **cuestionario aplicado de competencias profesionales del Orientador Escolar** las más relevantes son las siguientes:

1ª.— El coeficiente de fiabilidad obtenido por el modelo de Alfa-Cronbach fue de 0,93 en el instrumento inicial y una vez refinado alcanzó el índice 0,94.

2ª.— Las competencias orientadoras principales según los Orientadores se refieren al asesoramiento al profesorado en la interpretación de los resultados de las evaluaciones psicopedagógicas efectuadas a los alumnos, la elaboración de informes psicopedagógicos y la ayuda a los escolares con dificultades personales y de aprendizaje escolar.

3ª.— La extracción de factores por el método de análisis de los componentes principales, relativo al cuestionario de competencias profesionales de los especialistas en Orientación da lugar a la obtención de seis factores esenciales que explican un porcentaje acumulado de la varianza del 60,5%.

4ª.— El factor nº 1 se refiere a las: **Relaciones con los alumnos**, con seis items y con un porcentaje de varianza explicada del 32,4%. El asesoramiento a los escolares aparece como competencia primordial de la Orientación Educativa.

5ª.— El factor 2º dispone de ocho cuestiones, pertenecientes al denominado: **Rol del Orientador**. El porcentaje de varianza explicada es del 10,3% y sobresalen las competencias orientadoras de desarrollo profesional y cooperación orientadora.

6ª.— Los factores siguientes números 3 (relaciones con el profesorado y equipo directivo del Centro docente), 4 (apoyo orientador al personal docente), 5 (relaciones con la familia de los alumnos) y 6 (organización de la documentación técnica de Orientación) poseen porcentajes menores de la varianza explicada (5,6, 4,8, 3,9 y 3,5% respectivamente). Destacan aquí como capacidades orientadoras el asesoramiento, comunicación y ayuda, y las de organización y registro de tareas de orientación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alexis, L. (1991). «Descripción y registro de las cualificaciones. El concepto de cualificación». *Formación Profesional*, 2, 23-27.

Benedetto, P. (1994). «Por un modelo de formación de Orientadores». *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, V, 7, 9-22.

Bunk, G.P. (1994). «La transmisión de las competencias y perfeccionamiento profesionales en la R.F.A.». *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.

Burgess, D.G. y Dedmond, R.M. (1994). *Quality Leadership and the Professional School Counselor*, Alexandria, VA: A.C.A.

Carrigan, D. (1986). *Inservice training and educational development*. Londres: Croom Helm.

Cole, C. (1987). *The School counselor*. XX Conference ERIC-CAPS, Alexandria, VA.

Comas, R.E. y Cecil, C. (1987). «Using expert opinion to determine professional development needs of school counselors». *The School Counselor*, 35, 81-87.

Company, F. y Echeverría, B. (1992). *Estructura de empleos y cualificaciones en el ámbito de la orientación escolar y profesinoal de jóvenes y adultos en España*. Berlín: CEDEFOP.

De Miguel, M. (1993). «Innovación educativa y desarrollo profesional docente». En R. Pérez. *Profesionalización docente y Reforma Educativa*. Gijón: Centro Asociado de la UNED.

De Miguel, M. (1993). *Evaluación y desarrollo profesional docente*. Oviedo: KRK Ediciones.

Dean, J. (1991). *Professional development in school*. Milton Keynes: Open University.

Echeverría, B. (1992). «Nuevas cualificaciones del Oriendador o nueva forma de interpretar la profesión». *En V Seminario Iberoamericano de Orientación Escolar y Profesional*. Tenerife: AEOEP (177-188).

Engels, D.W. y Muro, J.J. (1986). «Silver to gold. The alchemy potential and naturing of ACES and CES». *Counselor Education and Supervision*, 25, 289-305.

Faix, K.G. y Laier, A. (1989). *Soziale Kompetenz*. Colonia: Deutscher Instituts-Verlag.

Grootings, P. (1994). «De la cualificación a la competencia: ¿De qué hablamos?». *Revista de Formación Profesional*, 1, 5-7.

Martin, J. (1984). «The cognitive mediational paradigm for research on counseling». *Journal of Counseling Psychology*, 31, 558-571.

Niles, F.S. (1993). «Issues in multicultural counselor education». *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 21, 1, 14-21.

Payne, D. (1994). *Designing educational project and program evaluations*. Boston: Kluwer Academic Publ.

Ponterotto, J.G. y Casas, J.M. (1987). «In search of multicultural competence within counselor education program». *Journal of Counseling and Development*, 65, 430-434.

Repetto, E. (1992). *Perspectivas de la formación de Orientadores. El problema de la capacitación en una dimensión europea*. V Seminario Iberoamericano de Orientación. Tenerife: AIOSP.

Rodríguez Espinar, S. (1994). «Presente y futuro de la Orientación. *III Jornadas Universitarias*». Cervera: Centro Asociado de la UNED.

Schmidt, J.J. (1984). «School counseling: professional directions for the future». *The School Counselor*, 31, 385-392.

Sobrado, L. (1994). «Competencias cognitivas en la formación de Orientadores». *Educadores*, 170, 207-225.

Sobrado, L. y otros (1994). «Evaluación de la eficacia de los Servicios de Orientación Educativa y Profesional por los Orientadores Escolares». *En XV Congreso de Recursos Humanos, Orientación y Mercado Laboral*. Madrid: AEOEP.

Sobrado, L. y Palacios, V. (1994). «Autoevaluación del currículo de formación de los

Orientadores Escolares». *XV Congreso Internacional de Recursos Humanos, Orientación y Mercado Laboral*. Madrid: AIOSP.

Sobrado, L. y Porto, A. (1994). «Competencias orientadoras para la diversidad cultural: Implicaciones en la formación y en el rol de los Orientadores Escolares». *Bordón*, 46, 4, 441-453.

Sobrado, L. y Palacios, V. (1995). «Valoración de la intervención psicopedagógica de los Orientadores Escolares». En AIDIPE. *Estudios de Investigación Educativa en Intervención Psicopedagógica*. Valencia.

Sue, D.W. y otros (1992). «Multicultural counseling competencis and standards». *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 20, 64-88.

Watts (1992). *Perfiles profesionales de los consejeros de Orientación en la Comunidad Europea. Informe de síntesis*. Berlín: CEDEFOP.

Wolmer, H.M. y Miles, D.L. (1986). *Professionalization*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Revista de Investigación Educativa, 1997, Vol. 15, n.º 1, págs. 103-124

ELABORACIÓN DE UNA ESCALA DE ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL

Mercedes Rodríguez, Flor Cabrera, Julia V. Espín y M. Ángeles Marín
Universidad de Barcelona

RESUMEN

Este artículo presenta la elaboración de una escala sumativa tipo Likert para medir las actitudes del profesorado de educación primaria ante la educación multicultural. Se recoge todo el proceso de elaboración seguido: la caracterización de la actitud, la formulación de los juicios, la aplicación piloto de la escala y la aplicación definitiva. Por tanto, se presentan las características de la muestra utilizada, los estudios de fiabilidad, validez, atracción, discriminación y homogeneidad de los ítems y el análisis de las correlaciones entre ítems en función de las dimensiones medidas en la escala. Concluye el artículo con los límites del estudio realizado.

ABSTRACT

This work offers the whole elaboration procces of a Likert type summative scale in order to measure the Primary School Teachers attitude before multicultural education. The article abstrats all phases of elaboration procces of that instrument.

The phases were: 1)Attitude characterisation; 2) Judices construction; 3) Experimental scale passation; and 4) Definitive scale passation. Then, the authors present the following significative steps: characteristics; fiability studies; validity, atraction, discrimination and homogeneity of the items. And, finally, the correlational analysis inter items depending on the dimensions measured by the scale. The article concludes with a description of the limits of the research work.

Mercedes Rodríguez, Flor Cabrera, Julia V. Espín y M. Ángeles Marín. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Barcelona. Campus del Valle de Hebrón, Paseo del Valle de Hebrón, 171, 08035 Barcelona.

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo se recoge la elaboración de una escala para medir las actitudes del profesorado de Educación Primaria ante la educación multicultural. La inexistencia en nuestro contexto de este tipo de escala y la necesidad por nuestra parte de conocer estas actitudes del profesorado nos movió a elaborar el instrumento que presentamos[1]. Cabe solamente destacar el trabajo de campo de Jordán (1994). Si bien el autor se acerca a la problemática que tiene el profesorado que trabaja en contextos escolares multiculturales, el instrumento que utiliza presenta la estructura de cuestionario aunque muchas de sus preguntas sean escalares.

El conocimiento de estas actitudes permitirá constatar y valorar tanto situaciones individuales como de grupo y es importante para comprender cómo y por qué se actúa de una determinada manera en dichas situaciones. La medición de actitudes, junto con los intereses y valores, forman parte del dominio afectivo de las personas. Las actitudes son «predisposiciones aprendidas (no innatas) y estables (aunque pueden cambiarse) a reaccionar de una manera valorativa, favorable o desfavorable, ante un objeto». Desde el punto de vista de la medición, la actitud se considera una variable intermedia entre el estímulo u objeto de actitud y la respuesta o manifestación externa, de alguna manera mensurable.

2. METODOLOGÍA: PROCESO DE ELABORACIÓN DE LA ESCALA

Entre las distintas formas de medir actitudes se optó por elaborar una **escala sumativa tipo Likert**. La medición de actitudes mediante escalas se basa en la medición de las manifestaciones o respuestas de los sujetos ante opiniones referidas a creencias, sentimientos o conductas relativas al objeto medido. La respuestas de los sujetos son reacciones valorativas que como tienen connotaciones afectivas y valorativas permiten inferir las actitudes. En el tipo de escala elegido, la suma de las respuestas a ítems supuestamente homogéneos sitúa al sujeto en la variable medida. La única suposición básica es que la respuesta evocada por cada ítem está en función de la posición de la persona en el continuo de la variable medida: a más acuerdo (o desacuerdo según la dirección del ítem) posee más de la actitud medida.

Las escalas de medición de actitudes tipo Likert están constituidas por juicios relativos al objeto actitudinal a medir, que expresen y constituyan una muestra representativa del conjunto de opiniones posibles de interés para el estudio que pueden manifestar las personas, según estén a favor o en contra de dicho objeto. En nuestro casoserán opiniones de interés que el profesorado pueda manifestar respecto a la educación multicultural, en el ámbito de la Educación Primaria. Se siguieron los siguientes pasos:

---

1 Este estudio forma parte de una investigación más amplia: *Diagnóstico de las diferencias étnicas y de los procesos desarrollados en la Educación Primaria*. Investigación coordinada por M. Bartolomé y financiada por el CIDE.

A. Caracterización de la actitud y plan previo

Para la cobertura del expectro de opiniones que constituyen la actitud hay que conocer y seleccionar las dimensiones o aspectos que subyacen en ellas, pues orientan y dirigen la actitud. Hay que describir las características de la persona alta o baja en la actitud a medir en relación con dichas dimensiones. Estas descripciones equivalen a definir la actitud y sirven después de guía para la redacción de los ítems.

En nuestro caso el equipo investigador realizó una extensiva revisión bibliográfica, tanto de trabajos teóricos como empíricos, extrayendo cada investigadora opiniones tanto a favor como en contra y comprobando en qué aspectos se repetían éstas con mayor frecuencia. Tras ello, se hizo una puesta en común y se seleccionaron las dimensiones que se vieron más relevantes, con sus matices correspondientes. Las dimensiones seleccionadas que debían cubrir los juicios fueron las siguientes:

- Efectos que produce la educación multicultural en el alumnado (en el grupo mayoritario, en el minoritario y en el total) relativos a: socialización, aprendizaje, personalidad, interés o motivación, valores, disciplina.
- Efectos que se producen en el profesorado, relativos a: su trabajo en el aula, relación con el alumnado, su formación, su personalidad.
- Efectos en el trabajo del aula, relativos a: programación de materias, materiales utilizados, contenidos que se trabajan, experiencias de aprendizaje.
- Papel de la escuela. Organización y tipo de enseñanza. Asignación del alumnado al aula y a la escuela.

Estas especificaciones organizadas por dimensiones constituyeron la guía para la elaboración de ítems.

B. Redacción de ítems: formulación de juicios

Los ítems se redactaron en forma de opiniones relativas a la educación multicultural con las que se puedetener un mayor o menor grado de acuerdo. Cada investigadora formuló individualmente juicios que respondieran a las dimensiones elegidas, estando atenta en el momento de su elaboración para que su redacción no suscitara sesgos en las respuestas. Días después se hizo una puesta en común examinando su relevancia, claridad, y que reflejaran opiniones y no hechos. Se seleccionaron aquellos que por consenso parecieron mejores, teniendo en cuenta que tanto los que respondían a opiniones de personas a favor o en contra de la educación multicultural se distribuyeran atendiendo a las distintas dimensiones y que hubiera finalmente igual número de juicios positivos como negativos. La escala quedó constituida por 24 juicios.

Finalmente se atendió a otras cuestiones de la escala y su formato:

— Decisión sobre el número de respuestas posibles por ítem. Atendiendo a las consideraciones que deben tenerse en cuenta en la fijación del número de res-

puestas (edad de los encuestados/as, número de ítems y tipo de constructo) se decidió cinco alternativas de respuesta.
— Organización de los ítems o juicios en la escala, para evitar sesgos en las respuestas debido al efecto de halo.
— Presentación del cuestionario de actitudes.
— Otras variables a medir: datos de identificación (sexo, años de profesión, años trabajando con alumnado de diferentes minorías étnicas).
— Instrucciones de respuesta.
— Recogida de opinión y valoración del cuestionario por parte de las personas encuestadas.

3. PRIMERA APLICACIÓN: REELABORACIÓN DE LA ESCALA

Se realizó un estudio piloto para comprobar la adecuación de la escala y comprobar la eficacia de los ítems.

A. Muestra

La escala se aplicó a un grupo de 32 personas, constituido por alumnos de 5º curso de Pedagogía de la especialidad de Orientación, de horario de clase nocturno. Muchos de ellos tenían años de experiencia docente ejerciendo como maestros/as y algunos trabajando varios años con alumnado de diferentes minorías étnicas. Este hecho hizo que se considerara un grupo característico o parecido al del profesorado objeto de estudio, tanto para permitirnos analizar la adecuación de la propia escala como para poder hacer aportaciones sobre la misma, enjuiciandola.

B. Análisis de los resultados

Sobre el cuestionario de actitudes se analizaron dos tipos de datos:

Análisis cualitativo

El análisis cualitativo de los datos se realizó sobre las respuestas dadas por las personas a una pregunta abierta, formulada al final del cuestionario. En ella, se les pedía su opinión sobre el mismo en cuanto a presentación, contenido, estructura, aspectos no considerados o cualquier otra cosa que sobre el mismo desearan manifestar. Para ello se utilizó la técnica del «análisis de contenido». Se realizó el vaciado de las observaciones y se anotó las frecuencias de dichas observaciones. Como resumen podemos decir que aunque globalmente se consideró adecuado, se hicieron las siguientes sugerencias, que a su vez darán lugar a modificaciones:

— La alternativa de respuesta «Indiferente» no quedaba clara en cuanto a lo que significaba. Se modificará la escala sustituyendo esta alternativa por «Indeciso», a la vez que se explicará el significado de cada una de las alternativas.

— Algunas preguntas resultaban repetitivas o reiterativas. Así los ítems 13 y 24 o el 12 y 20 eran muy semejantes entre sí, se diferenciaban por pequeños matices. Aunque estos ítems se refieren al mismo tipo de efectos sobre el profesorado y sobre la organización de los niños y niñas en la escuela o en la clase, se anulará uno de ellos y se clarificará la formulación en los otros.
— Algún ítem no resultaba todo lo claro que era de desear. Así, en el ítem 12 no quedaba claro lo que implicaba «sus propias escuelas». Se clarificará indicando «escuelas de su propia minoría étnica».
— Alguna persona indicó que sus respuestas podrían depender de la edad del alumnado, por lo que se vio necesario dejar claro en la introducción que sus opiniones debían contextualizarlas en la «Educación Primaria».
— Alguna persona dudaba en los ítems relativos al profesorado si debía responder según su caso particular o según lo que piensa en general el profesorado. Se clarificará en la introducción que se trata de opiniones particulares.

Análisis Cuantitativo

Los datos cuantitativos se procesaron informáticamente utilizando el programa SPSS/PC+ versión 4.0., que aporta la siguiente información:

— Definición de la matriz de datos y presentación de la misma.
— Distribución de las personas de la muestra en las alternativas de los datos de identificación.
— Estadísticos descriptivos de cada ítem de la escala.
— Matriz de correlaciones entre ítems de la escala.
— Índice de homogeneidad de cada ítem, mediante la correlación ítem-total.
— Coeficiente de Fiabilidad de la escala como consistencia interna —mediante el coeficiente alfa de Cronbach—.
— Correlación ítem-total, eliminando la influencia del propio ítem y coeficiente de fiabilidad si se elimina cada uno de los ítems.
— Índice de discriminación de cada ítem.

Pasamos a continuación a presentar aquellos que son más interesantes para el objetivo de este estudio piloto. En concreto, la información referida al análisis de los ítems y fiabilidad de la escala.

Análisis de los ítems

El índice de homogeneidad de cada ítem nos permite comprobar hasta qué punto cada pregunta mide lo mismo que la escala en su conjunto. Se comprueba mediante la correlación de cada ítem con la puntuación total de la prueba.

El índice de discriminación nos permite comprobar la capacidad de cada ítem de la escala para diferenciar al profesorado según su actitud sea más o menos favorable. Se realizará mediante la prueba «t» de Student, comparando la puntuación media que

tienen en cada ítem al profesorado de mayor y menor puntuación en la escala. En dichos grupos (g1= formado por el 50% del profesorado de menor puntuación, y g2 = por el 50% superior) se trabajó con 26 personas, pues se eliminaron para este análisis aquellas que habían omitido su respuesta a algún ítem.

Como aspectos a destacar de los resultados podemos decir que los ítems 6 y 11 guardan muy poca homogeneidad con el total y el contraste de medias tampoco es significativo. Además son los dos únicos ítems que si se eliminan se produce un aumento en el coeficiente de fiabilidad de la prueba y que guardan en mayor número correlaciones negativas con otros ítems. Deben por tanto cambiarse. Otros ítems: 2, 3, 8, 9, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 23 ó 24 resultan muy efectivos.

El grupo investigador fue revisando cada uno de los ítems, teniendo en cuenta tanto la información cuantitativa como la cualitativa.

C. Fiabilidad

Se obtiene un elevado coeficiente de fiabilidad como consistencia interna de la prueba. El coeficiente alfa de Cronbach es de 0,8279. Al determinar si el hecho de eliminar alguno de los ítems se produce cambios en dicho coeficiente se comprueba que todos ellos contribuyen a la consistencia interna, excepto el 6 y el 11 que, de eliminarse, aumentaría el coeficiente a 0,8384 y 0,8398, respectivamente.

D. Reelaboración de la escala

Tras el análisis cualitativo y cuantitativo de los resultados se realizaron las siguientes modificaciones de la escala:

Modificaciones en los ítems

A excepción de los ítems que resultaron ser efectivos, y que se mantuvieron igual, se realizaron distintos tipos de modificaciones. Se anuló el ítem 6, que se cambió por otro, y se modificó el 11. Este ítem no se anuló porque la dimensión a que respondía se consideró relevante. En otros ítems se hicieron pequeñas modificaciones encaminadas a una mayor claridad. Así, por ejemplo, en el ítem 15 se cambió 'aprenden más' por 'mejor rendimiento académico'; el ítem 1 hacía referencia simultáneamente a dos tipos de efectos en el alumnado (apertura y solidaridad) y se modifica para que aluda a un único tipo de efecto; en el ítem 12, ya comentado en el análisis cualitativo, se cambia 'sus propias escuelas' por 'escuelas de su propiaminoría étnica' etc. También en los ítems donde aparecían alusiones a las diferencias de «raza», «etnia» y «cultura» se mantuvo sólo la etnia.

Una vez modificados los ítems se comprobó de nuevo que estuvieran bien representadas las dimensiones elegidas del constructo, así como su organización y disposición en la escala. El número total de ítems fue de 24, siendo igual el número de positivos que de negativos.

Cambios en el formato

— Se cambia la forma de presentar las alternativas de respuesta a los ítems. En lugar de situar las casillas de respuesta con sus descripciones respectivas debajo de cada ítem, se sitúan a la derecha de los mismos, apareciendo la descripción de su significado en la parte superior de la hoja. La presentación gana claridad y no es monótona.
— Se añade una introducción a la escala, en donde se expresa la necesidad de conocer su opinión como profesores/as sobre la educación multicultural, contextualizada en el ámbito de la Educación Primaria. También se les indica que no se preocupen si las situaciones no matizan su contenido pues interesa su opinión global.
— En cuanto a los datos de identificación, se cambia una de las alternativas de los años de profesión (pues no tiene sentido incluir el valor cero) y se añaden nuevos datos: tipo de centro y ubicación del mismo según sea rural, urbano o suburbano. Los datos de identificación se presentan enmarcados para diferenciarlos bien de la escala, y aparecen en la primera página, tras la introducción.
— El protocolo de la escala queda definitivamente presentado en forma de cuadernillo. Las instrucciones de respuesta se presentan por escrito y la escala se redacta en lengua catalana.

La siguiente tabla presenta la distribución de ítems en la escala definitiva según la dimensión y según se oriente hacia una actitud positiva o negativa.

Tabla 1
DISTRIBUCIÓN DE ÍTEMS EN LA ESCALA

Dimensión / Ítems	Positivo	Negativo	Total ítems/dimensión
Efectos que se producen en los niños/as	1, 4, 11, 15	6, 10, 22	7
Efectos que se producen en el profesor/a	13, 24	3, 8, 16	5
Efectos que se producen en el trabajo del aula	2, 7, 9	5, 14	5
Papel de la escuela	17, 19, 21	12, 20, 23	6
General: No responde a ninguna dimensión concreta		18	1
Total de ítems según signo	12	12	24

4. APLICACIÓN DEFINITIVA

La aplicación de la escala definitiva se lleva a cabo durante los meses de mayo y junio del año 1994.

A. Caracterización de la muestra

La muestra está constituida por un total de 254 profesores y profesoras de Educación Primaria. En su mayoría son mujeres (78%). Tienen más de tres años de profesión (81%). Un 65% tienen experiencia de trabajo con alumnado de diferentes minorías étnicas. En el tipo de centros en que trabajan hay un ligero predominio de centros públicos (56%) y de ubicación urbana (59%).

B. Distribución de puntuaciones totales y prueba de normalidad

La distribución de las puntuaciones obtenidas por el profesorado en la escala se ajusta a la Ley Normal con un riesgo de error del 1 por mil.

En el **gráfico 1** puede verse la representación gráfica de las puntuaciones.

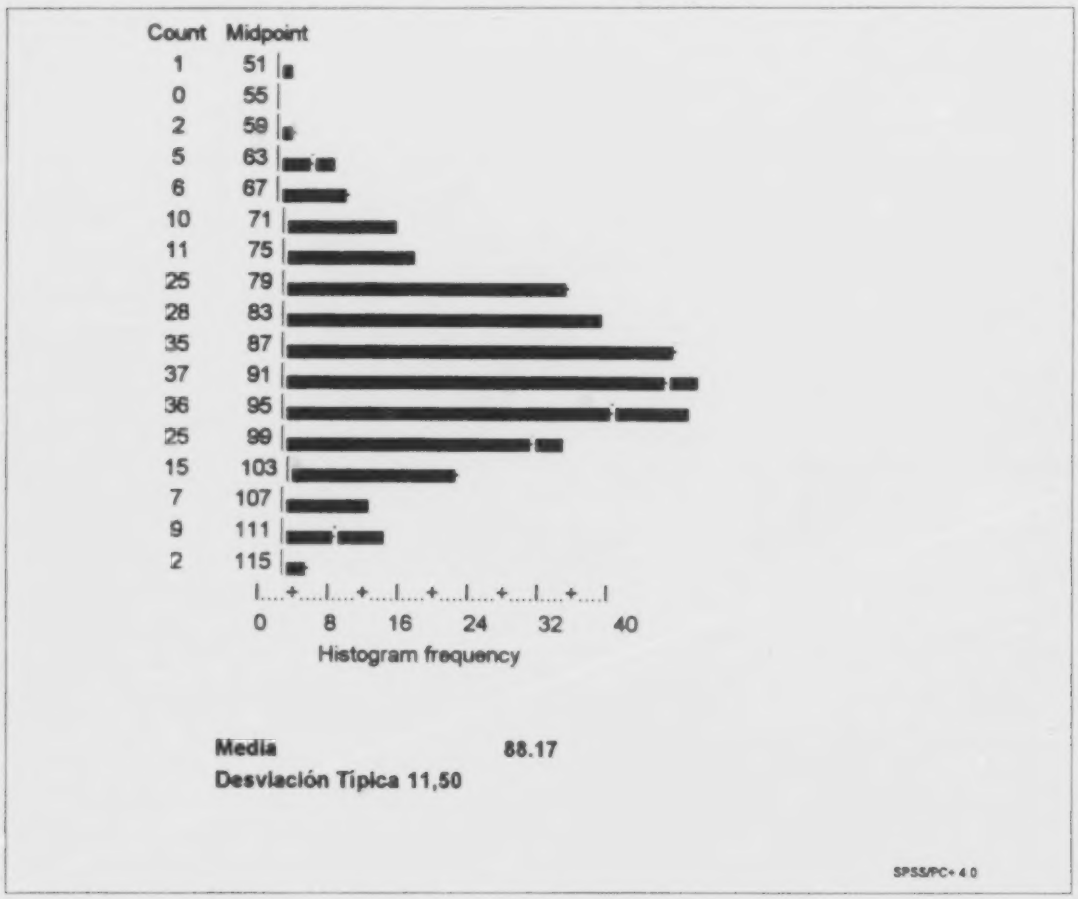


Gráfico 1

REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LA DISTRIBUCIÓN DE LA PUNTUACIÓN TOTAL DE LA ESCALA DE ACTITUD

(Prueba de Normalidad)

Vemos que la puntuación promedio del grupo es de 88,17, lo cual significa que el profesorado en su conjunto tiene una actitud ligeramente superior a lo que pudiéramos considerar una actitud intermedia hacia la educación multicultural. Hay que tener en cuenta que la puntuación mínima posible en la escala es de 24 (que mostraría una actitud en contra) y la máxima de 120 (que mostraría una actitud muy a favor) siendo la puntuación de 82 la que mostraría una actitud indiferente o indeterminada.

En nuestra muestra la puntuación mínima obtenida es 51, la máxima 115, y la desviación típica de 11,5. Esto nos permite decir que las puntuaciones cubren todo el expectro de opinión, habiendo profesorado que se muestra a favor, otro en contra y otro que tienen una postura indecisa ante la educación multicultural.

Esta distribución de puntuaciones es un indicador de que la escala está bien construida pues permite medir las variaciones de opinión y de actitud.

C. Análisis de las características técnicas de la escala

Fiabilidad de la escala

El coeficiente de fiabilidad, como consistencia interna de la escala, obtenido mediante el coeficiente alfa de Cronbach, nos muestra que tanto cuando se analiza con el total del profesorado (alfa= 0,88) como cuando se trabaja sólo con aquel profesorado que tiene experiencia en aulas multiculturales (alfa =0,89), las puntuaciones proporcionadas por la escala son muy fiables.

En la **Tabla 2** aparece el coeficiente de fiabilidad.

Validez de la escala

El hecho de que la distribución de puntuaciones de la escala se ajuste a la distribución normal y que éstas cubran todo el espectro de la actitud son indicadores importantes de su validez. También lo es el hecho de que sus puntuaciones sean fiables, pues es un requisito necesario para la validez.

A continuación analizaremos la validez interna de la escala, mediante el **análisis de sus ítems** o preguntas, para ver si son adecuadas o no. Para ello utilizaremos distintos procedimientos, pues todos ellos aportan evidencias de validez.

En este apartado no nos ceñiremos exclusivamente a comentar los resultados cuantitativos o estadísticos, sino que a partir de la información que estos datos nos aportan, se entresaca la información cualitativa que nos parece más relevante.

Distribución de frecuencias de los ítems de la escala y estadísticos descriptivos de los mismos

Se cubren todas las opciones de respuestas de los ítems y las puntuaciones medias de cada ítem son semejantes. El único hecho destacable lo observamos en el ítem 15, no sólo porque obtiene la puntuación media más baja sino, sobre todo, porque las frecuencias mayores aparecen en el valor 3 y luego el 2. Esto significa que la mayoría del profesorado o bien no toma partido ni a favor ni en contra o bien está en contra de

Tabla 2
***FIABILIDAD DE LA ESCALA DE ACTITUD** CON EL TOTAL DEL PROFESORADO*

ITEM-TOTAL STATISTICS

	SCALE MEAN IF ITEM DELETED	SCALE VARIANCE IF ITEM DELETED	CORRECTED ITEM—TOTAL CORRELATION	SQUARED MULTIPLE CORRELATION	ALPHA IF ITEM DELETED
ITEM1	84.1181	125.5749	.3072	.2535	.8797
ITEM2	84.7480	122.6082	.3725	.3854	.8785
ITEM3	84.9291	119.0068	.4324	.4901	.8775
ITEM4	84.1417	123.3790	.4801	.4331	.8755
ITEM5	84.2559	123.5271	.4116	.2945	.8771
ITEM6	84.3701	125.2538	.3151	.3151	.8795
ITEM7	84.6063	122.7772	.4176	.3802	.8769
ITEM8	85.2953	118.3354	.4934	.5052	.8750
ITEM9	84.0945	121.8013	.5962	.5092	.8730
ITEM10	84.7283	116.9417	.6279	.5794	.8706
ITEM11	84.3228	123.5713	.4157	.3987	.8770
ITEM12	84.6850	119.8609	.4941	.4246	.8748
ITEM13	84.4803	123.5075	.4363	.3981	.8765
ITEM14	84.7913	117.2883	.5929	.6150	.8716
ITEM15	85.5787	127.2408	.2837	.2536	.8798
ITEM16	84.8268	117.0371	.6098	.6164	.8711
ITEM17	84.2323	122.6612	.5150	.4623	.8747
ITEM18	84.4016	116.5100	.7330	.6056	.8680
ITEM19	84.0079	123.0039	.4399	.3113	.8763
ITEM20	83.9016	124.4923	.4096	.2601	.8771
ITEM21	83.8740	123.7074	.5277	.4315	.8749
ITEM22	84.5079	120.6936	.5175	.5052	.8742
ITEM23	84.4567	124.2649	.3480	.2491	.8788
ITEM24	84.6299	126.8585	.2050	.2209	.8829

RELIABILITY COEFFICIENTS 24 ITEMS

ALPHA = .8805

SPSS/PC+ 4.0

lo que afirma el ítem: «el alumnado tiene un rendimiento mejor cuando está con compañeros y compañeras de diferentes minorías». Este ítem tendría que reformularse.

Estudio de la atracción de los ítems

El análisis de los índices de atracción y rechazo de los ítems[2] aportan también evidencias de la validez interna de la escala, pues no sólo expresan las reacciones que suscitan en las personas, sino que también nos alertan de posibles sesgos que pudiera tener la escala, en concreto de lo que técnicamente se denomina la «aquiescencia de los ítems»[3].

La mayoría de los ítems de la escala presentan similares índices de atracción y éstos son superiores a los índices de rechazo. Las únicas excepciones son: el ítem 15, (ya hemos comentado anteriormente su comportamiento anómalo) que en este caso produce fundamentalmente indiferencia o rechazo, y el ítem 8 que produce algo más de rechazo que de atracción. El interés de las respuestas a este ítem reside en las respuestas del profesorado a su contenido específico: «el tener minorías étnicas en la clase hace más difícil la tarea del profesorado». El 49% del profesorado está de acuerdo con esta afirmación.

Si analizamos los ítems que producen mayor atracción en las respuestas, encontramos que se reparten por igual en los distintos ámbitos que cubre la escala: papel de la escuela, efectos que se producen en el alumnado, en el profesorado o en el trabajo del aula.

Índice de discriminación de los ítems

En la Tabla 3 se recogen los índices de discriminación obtenidos por los ítems de la escala expresando tanto si obtenemos dichos índices a partir de grupos extremos (tomando el 27% del profesorado con actitud más baja y con actitud más alta), o dividiendo al profesorado por su grado de actitud en dos mitades (50% superior e inferior). También se expresa mediante uno o dos asteriscos los que son significativos tanto al 1% y al 1 por mil.

---

2 El índice de atracción de un ítem expresa la capacidad de estimular reacciones de acuerdo con lo que formula una pregunta que exprese actitud favorable y reacciones en desacuerdo si lo que afirma la pregunta expresa actitud desfavorable. Agrupa pues las opciones de respuesta «Totalmente de acuerdo» y «De desacuerdo» si los ítems son positivos y las de «Totalmente en desacuerdo» o «En desacuerdo» de los ítems negativos (las puntuaciones 4 y 5 de los ítems). El índice de rechazo agrupa las puntuaciones 1 y 2. Las respuestas que no suscitan atracción ni rechazo, son las indiferentes, a las que se les asigna la puntuación 3. Estos índices de atracción, rechazo e indiferencia se expresan en porcentaje de frecuencias.

3 La aquiescencia es la predisposición y tendencia de algunas personas a responder afirmativamente, independientemente del contenido del ítem y de su signo. Si se denota este tipo de respuesta, sería un indicador de invalidez.

Tabla 3
RESULTADOS DEL ÍNDICE DE DISCRIMINACIÓN

Preguntas	Resultados comparación entre el 27% superior /27% inferior	Resultados comparación entre el 50% superior / 50% inferior	Preguntas	Resultados comparación entre el 27% superior /27% inferior	Resultados comparación entre el 50% superior / 50% inferior
ítem 1	-5.07 ••	-5.18 ••	**ítem 13**	-6.67 ••	-5.47 ••
ítem 2	-7.52 ••	-5.83 ••	**ítem 14**	-10.62 ••	-10.68 ••
ítem 3	-7.86 ••	-6.06 ••	**ítem 15**	-4.37 ••	-3.49 ••
ítem 4	-7.51 ••	-6.44 ••	**ítem 16**	-11.58 ••	-10.52 ••
ítem 5	-7.44 ••	-6.52 ••	**ítem 17**	-9.22 ••	-7.99 ••
ítem 6	-6.03 ••	-4.72 ••	**ítem 18**	-13.63 ••	-12.06 ••
ítem 7	-7.27 ••	-6.19 ••	**ítem 19**	-9.60 ••	-6.98 ••
ítem 8	-8.71 ••	-9.16 ••	**ítem 20**	-7.26 ••	-5.13 ••
ítem 9	-8.71 ••	-7.75 ••	**ítem 21**	-11.39 ••	-9.25 ••
ítem 10	-11.83 ••	-10.63 ••	**ítem 22**	-9.60 ••	-8.65 ••
ítem 11	-7.44 ••	-5.16 ••	**ítem 23**	-7.20 ••	-6.85 ••
ítem 12	-9.35 ••	-8.44 ••	**ítem 24**	-4.18 ••	-3.86 ••

1-tailed Signif: •—.01 ••—.001

Vemos que todos los ítems de la escala son muy discriminativos, y por tanto adecuados, pues nos permiten diferenciar entre el profesorado según su grado de actitud. Cabe tan sólo señalar que de nuevo nos aparece el ítem 15 como menos discriminativo, aunque si atendemos exclusivamente a lo que expresa este índice no hay motivos para eliminarlo. El más discriminativo es el ítem 18, que es el único ítem de la escala que aparece formulado en sentido general y que no se refiere a ningún aspecto concreto.

Índice de homogeneidad de los ítems

Se comprueba que todos los ítems guardan una correlación significativa con el total, y por tanto parecen ser muy adecuados, aunque otra vez nos aparece el 15 con el valor más bajo. Cabe, sin embargo, resaltar que el ítem 18 es el que presenta un mayor índice de homogeneidad. Esto es importante, sobre todo por lo que puede significar. Por una parte, y como ya indicamos en el punto anterior, es el único ítem de la escala que aparece formulado en sentido general «La presencia de alumnado de diferentes minorías en la clase, origina más problemas que ventajas», pero además, el elevado valor del índice obtenido (.73) significa que hay una fuerte relación entre lo que expresa este ítem y la puntuación total que tiene el profesorado en su actitud hacia la

educación multicultural. Creemos pues que es un dato significativo, sobre el que habrá que reflexionar.

Análisis de las correlaciones entre ítems, agrupándolas por dimensiones o aspectos y atendiendo al signo de los mismos

El agrupar las correlaciones entre ítems, según el aspecto al que se orientan y según el signo del juicio (positivo o negativo), nos permite hacer un análisis de los mismos tanto cuantitativo como cualitativo. Ambas informaciones son importantes y se complementan.

Es de esperar que las correlaciones entre los ítems que cubren la misma dimensión, sea mayor cuando éstos son del mismo signo que cuando son de signo contrario. La detección de alguna anomalía —es decir, que no se produzca el hecho indicado— y el análisis de la correlaciones más elevadas, nos permitirá analizar cualitativamente estas respuestas y ver cuál es la tendencia de opinión del profesorado.

En las Tablas 4, 5, 6 y 7 que aparecen a continuación, se presentan las correlaciones entre ítems, según las distintas dimensiones. El único ítem que no aparece es el 18 pues, como ya se ha dicho, no responde a ninguna dimensión concreta.

A partir del análisis de las diferentes tablas podemos observar que, en general, la mayoría de las relaciones obtenidas entre ítems, se comportan de la forma esperada: son mayores las correlaciones obtenidas entre los ítems que son del mismo signo, que las obtenidas cuando se cruzan ítems de signo contrario. Estas correlaciones son en su mayoría significativas y esto sucede en todas las dimensiones, lo cuál es un indicador de adecuación en la construcción de la escala.

Sin embargo hay algunas excepciones que, junto con los resultados más destacables de cada dimensión, comentaremos a continuación.

Efectos sobre el alumnado

Además de la baja correlación entre el ítem 15 y el 1 que aquí no es importante, pues ya hemos comentado que el ítem 15 no era adecuado, llama la atención la obtenida entre el ítem 10 y 4, pues aunque no es muy elevada es significativa (.2608). Esta relación nos hace pensar que hay una tendencia a pensar por parte del profesorado que si bien «El contacto que tiene con otras minorías el alumnado que está en situaciones educativas multiculturales le prepara mejor para adaptarse a los cambios y al futuro», sin embargo «La presencia de minorías étnicas perjudica al nivel medio académico de la clase, porque requiere un ritmo de aprendizaje más lento».

Por otra parte, si analizamos las correlaciones más altas, podemos decir que según las opiniones del profesorado en esta dimensión, el mayor acuerdo se produce al resaltar como aspectos positivos de la experiencia multicultural que «les prepara mejor a los niños y niñas para adaptarse a los cambios y al futuro» y que los hace «más comprensivos para las personas diferentes (gente mayor, deficientes, minusvalías etc.)» (ítem: 4 y11). Como aspectos negativos, tienden a pensar «que perjudica al nivel

Tabla 4
CORRELACIONES ENTRE ÍTEMS. EFECTOS SOBRE EL ALUMNADO

		Preguntas positivas				Preguntas negativas		
		1	4	11	15	6	22	10
+	1	—	.2584**	.2200**	.0632	.0300	.1209	.1879*
	4		—	.4472**	.1759*	.1830*	.1669*	.2608**
	11			—	.3312**	.1021	.1733*	.1846*
	15				—	—.209	.1170	.1119
—	6					—	.2932*	.2672**
	22						—	.4224**
	10							—

1-tailed Signif: *—.01 **—.001

académico medio de la clase, porque requiere un ritmo de aprendizaje más lento» y que «provoca problemas de convivencia en la clase» (ítems: 10 y 22).

Efectos sobre el profesor

En los ítems que apuntan a esta dimensión se produce una relación muy nítida, teniendo todos los ítems del mismo signo unas correlaciones elevadas y significativas entre sí y los de signo contrario, nulas o inversas.

Creemos importante señalar que las correlaciones entre los ítems que muestran una actitud negativa del profesorado en esta dimensión son las más elevadas de todas las dimensiones, es decir, los profesores están más de acuerdo entre ellos cuando opinan acerca de los efectos negativos de las aulas multiculturales sobre ellos: «provoca más estrés en el profesorado», «hace más difícil su tarea» y «el profesorado se adapta mejor al ritmo de la clase si no se mezclan niños de diferentes minorías» (ítems: 3, 8 y 16).

Las correlaciones entre los ítems de esta dimensión son todavía más elevadas entre el profesorado que tiene experiencia en aulas multiculturales.

Debemos señalar, sin embargo, que es opinión compartida del profesorado, aunque de forma menos generalizada, que «las clases con alumnado de diferentes minorías favorecen la innovación y estimulan al profesorado a la investigación de nuevas metodologías» y «hace al profesorado más comprensivo y tolerante» (ítems: 13 y 24).

Efectos en el trabajo del aula

Llama la atención la correlación significativa entre el ítem 9 y 14. Ello significa que el profesorado tiende a pensar o estar de acuerdo en que si bien «con grupos de

Tabla 5
CORRELACIONES ENTRE ÍTEMS. EFECTOS SOBRE EL PROFESOR

		Preguntas positivas		Preguntas negativas		
		13	24	3	8	16
+	13	—	.2639**	.1039	.0101	.1476*
	24			—.0618	.0100	—.0224
—	3			—	.5256*	.5219**
	8				—	.5832**
	16					—

1-tailed Signif: *—.01 **—.001

alumnado de diversas culturas se originan experiencias de aprendizajes en el aula más enriquecedoras», también «la presencia de alumnado de diferentes culturas origina un mayor nº de problemas de disciplina en el aula».

A pesar de este aspecto negativo señalado, la opinión más acorde entre el profesorado aparece en lo que formulan los ítems 2 y 7 respectivamente: «en clases con alumnado de diferentes culturas se trabajan contenidos más variados y atractivos» y que «la diversidad de materiales utilizados resulta más motivadora para el aprendizaje».

Tabla 6
CORRELACIONES ENTRE ÍTEMS. EFECTOS EN EL TRABAJO EN EL AULA

		Preguntas positivas		Preguntas negativas		
		2	7	9	5	14
+	2	—	.4380••	.3073••	.1039	.1730•
	7		—	.4064••	.1317	.1307
	9			—	.1736•	.3549••
—	5				—	.2413••
	14					—

1-tailed Signif: •—.01 ••—.001

Papel de la escuela

Las correlaciones obtenidas entre los ítems de esta dimensión son todas significativas. Los ítems de signo positivo tienen correlaciones más altas, pero los ítems negati-

vos tienen correlaciones semejantes a las obtenidas cuando se cruzan ítems de signo contrario.

Tabla 7
CORRELACIONES ENTRE ÍTEMS. PAPEL DE LA ESCUELA

		Preguntas positivas			Preguntas negativas		
		17	19	21	12	20	23
+	17	—	.3791**	.3773*	.2427**	.2518**	.2231**
	19		—	.4070**	.1809*	.2306**	.2817**
	21			—	.2918**	.3418**	.3480**
—	12				—	.2926**	.1985**
	20					—	.1739*
	23						—

1-tailed Signif: *—.01 **—.001

Este hecho se destaca sobre todo con el cruzamiento del ítem 21 que dice: «la escuela debería dar soporte a la diversidad cultural porque es un enriquecimiento para todos sus miembros», con los tres que hay negativos (12, 20 y 23): «el alumnado de diferentes minorías avanzaría más de acuerdo con sus posibilidades si estudiara en escuelas de su propia minoría», «en la escuela el alumnado de culturas minoritarias debería agruparse en clases separadas de la mayoría, para poder darle una atención individualizada» y «la escuela del país de acogida debería centrarse exclusivamente en enseñar la propia cultura, aunque asistiese alumnado de diferentes minorías». Hay por tanto una tendencia entre el profesorado a compartir estas ideas, y esto tiende a aumentar considerablemente si se obtienen estas relaciones únicamente con los profesores con experiencia.

De todas formas la correlación más elevada del profesorado en este ámbito se produce entre los ítems 21 y 19: «la escuela debería dar soporte a la diversidad cultural porque es un enriquecimiento para todos sus miembros» y «dado que todas las culturas son tan válidas y significativas como la propia, la escuela debería acoger y asumir la diversidad cultural».

Finalmente, cabe señalar que el ítem 18 que, como ya hemos dicho con anterioridad es el único ítem de la escala que intenta medir una postura general del profesorado sin centrarse en ningún aspecto concreto y que es el más discriminativo y homogéneo, tiene también unas correlaciones muy altas y significativas con todos los ítems de la escala.

Un último indicador de la adecuación de la escala que se ha realizado es comprobar que no se ha producido un sesgo en las respuestas del profesorado, denominado «aquiescencia» o tendencia a dar un determinado tipo de respuesta, independiente-

mente de lo que afirman los ítems. Aunque ya hemos visto anteriormente que en la distribución de respuestas no aparece esta tendencia, se ha comprobado de forma más específica mediante la correlación existente entre las puntuaciones que tienen los profesores en los ítems positivos y negativos. Si la correlación es positiva y alta podemos afirmar con mayor seguridad que no está operando la aquiescencia[4]. Como resultado se obtuvo un coeficiente de .57, lo cuál significa que no ha intervenido este sesgo y las respuestas de los sujetos son coherentes con el contenido de los ítems.

5. LAS PUNTUACIONES DE LA ESCALA SEGÚN LAS VARIABLES DIFERENCIADORAS DEL PROFESORADO

Este análisis nos permitirá comprobar si hay diferencias significativas de opinión o actitud del profesorado, según sus características de identificación. Se realizará mediante la prueba «t» comparando las medias obtenidas en la escala por el profesorado, según sus características de identificación: Sexo, años de profesión, años trabajando en aulas multiculturales, y tipo de centro.

Como resultados de estos análisis podemos decir que no hay diferencia significativa en la actitud del profesorado hacia la educación multicultural ni por el sexo, ni según los años que lleva trabajando con niños de minorías (en 5 categorías), ni según tenga o no experiencia en educación multicultural (en 2 categorías), ni según los años de profesión. Tan sólo se ha encontrado diferencia significativa de opinión por el tipo de centro (público o privado), en el sentido que obtienen una puntuación media superior, es decir una actitud más favorable a la educación multicultural, los profesores pertenecientes a centros privados.

6. LÍMITES DEL ESTUDIO

Algunas limitaciones de este estudio son las propias que conlleva el propio instrumento de medida elaborado: las escalas de medición. Como hemos visto, éstas están constituidas por ítems, que suponemos que encierran una muestra de diversas opiniones que representan bien todo el espectro de opinión, de lo cual nunca podemos estar seguros, pues hay cuestiones de matices que se escapan.

En este tipo de instrumentos también pueden influir en las respuestas, junta a la falta de sinceridad, la deseabilidad social o deseo de querer quedar bien y dar respuestas congruentes, o el plantearse dilemas de tipo ético, como por ejemplo, tener sentimiento de que se dan respuestas estereotipadas, o que ponen de relieve sentimientos hostiles hacia el alumnado de minorías. Todo ello ha podido alterar alguna respuesta.

---

4 El procedimiento es equivalente al que se utiliza para hallar la fiabilidad por el método de mitades según la fórmula de Spearman-Brown (alfa=$2r_{pn}$ / (1 +r_{pn})). Siendo r_{pn} la correlación entre los ítems positivos y negativos.

BIBLIOGRAFÍA

Berg-Cross, L. Chinen, R.T. (1995). Multicultural Training Models and the Person-in-Culture Interview. En Ponterotto, J.G. y otros (1995) (Eds.). *Handbook of Multicultural Counseling*. (pp. 333-356). London: Sage.

Cabrera, F. y Espín, J. (1987). *Medición y evaluación educativa. Fundamentos teórico-prácticos*. Barcelona: PPU.

Cabrera, F.; Espín, J.V.; Marían, M.A. y Rodríguez M. (1994). Actitudes del profesorado ante la educación multicultural, *Revista de Investigación Educativa*, 23, 445-450.

Jordan, J.A. (1994). *La Escuela Multicultural. Un reto para el profesorado*. Madrid: Paidos.

Leong, F. TL.; Wagner, N.S. y Tata, S.P. (1995). Racial and Ethnic Variations in Help-Seeking Attitudes. En Ponterotto, J.G. y otros (1995) (Eds.). *Handbook of Multicultural Counseling*. (pp. 415-438). London: Sage.

Morales, P. (1988). *Medición de actitudes en psicología y educación. Construcción de escalas y problemas metodológicos*. San Sebastián: Tarttalo.

Ponterotto, J.G. y otros (1995) (Eds.). *Handbook of Multicultural Counseling*. London: Sage.

ANTE LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL

En la actualidad comienza a ser habitual la presencia de niños de minorías étnicas en las aulas. Es posible que en su práctica profesional haya tenido experiencia de esta situación o seguramente habrá oído hablar de ello a sus compañeros.

Nos gustaría conocer su opinión sobre las situaciones que se presentan a continuación.
Situaciones que debe contextualizar en el ámbito de la Educación Primaria.

Posiblemente en algunas situaciones, usted desearía que se le matizara su contenido a fín de poder expresar con más precisión su opinión. No se preocupe por ello, nos interesa su opinión global.

Datos de Identificación del encuestado

Tache con una cruz la alternativa correspondiente

SEXO: ☐ Mujer ☐ Hombre

AÑOS DE PROFESION

1-2 ☐
3-5 ☐
6-8 ☐
Más de 8 ☐

AÑOS TRABAJANDO CON NIÑOS DE DIFERENTES ÉTNIAS

☐
Ninguno ☐
1-3 ☐
4-6 ☐
7-9 ☐

TIPO DE CENTRO

Privado laico ☐
Privado religioso ☐
Concertado laico ☐
Concertado religioso ☐
Público ☐

UBICACION DEL CENTRO

Rural ☐
Urbano ☐
Suburbano ☐

INSTRUCCIONES:

Para dar su opinión tache con una cruz la letra correspondiente a su grado de acuerdo con cada afirmación que se le presenta, sabiendo que las opciones significan:

A = TOTALMENTE DE ACUERDO
B = DE ACUERDO
C = INDECISO (No tiene una opinión formada sobre ello)
D = EN DESACUERDO
E = TOTALMENTE EN DESACUERDO

	Totalmente de acuerdo	De Acuerdo	Indeciso	En Desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1-La dinámica de una clase con niños de diferentes étnias favorece su socialización.	A	B	C	D	E
2-En las clases con niños de diferentes culturas se trabajan contenidos más variados y atractivos.	A	B	C	D	E
3-La presencia de alumnos de diferentes minorías étnicas en el aula provoca un mayor estrés en el profesor.	A	B	C	D	E
4-El contacto con otras étnias que tienen los niños en situaciones educativas multiculturales les prepara mejor para adaptarse a los cambios y al futuro.	A	B	C	D	E
5-La presencia en la escuela de profesores de distintas minorías étnias entorpece la programación conjunta de las materias.	A	B	C	D	E
6-Las situaciones educativas multiculturales perjudican a las minorías porque los prejuicios y estereotipos de los profe- sores impiden dar un tratamiento igual a todos los alumnos.	A	B	C	D	E
7-Si en una clase conviven niños de diferentes culturas, la diversidad de materiales utilizados resulta más motivadora para el aprendizaje.	A	B	C	D	E

	Totalmente de acuerdo	De Acuerdo	Indeciso	En Desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
8-Tener niños de minorías étnicas en la clase hace más difícil la tarea del profesor.	A	B	C	D	E
9-Con grupos de niños de diversas culturas se originan experiencias de aprendizaje en la aula más enriquecedoras.	A	B	C	D	E
10-La presencia de minorías étnicas perjudica el nivel académico promedio de la clase porque requiere un ritmo de aprendizaje más lento.	A	B	C	D	E
11-Los niños educados en escuelas donde conviven alumnos de diferentes minorías son más comprensivos hacia otros grupos de personas "diferentes" (ancianos, deficientes, niños con minusvalías...)	A	B	C	D	E
12-Los niños de diferentes minorías étnicas progresarían más de acuerdo con sus posibilidades si estudiaran en escuelas de su propia étnia.	A	B	C	D	E
13-Las clases con niños de diferentes minorías étnicas favorecen la innovación educativa y estimulan al profesor en la investigación de nuevas metodologías.	A	B	C	D	E
14-La presencia de niños de diferentes culturas origina un mayor número de problemas de disciplina en el aula.	A	B	C	D	E
15-Los niños tienen mejor rendimiento académico cuando están con compañeros de diferentes minorías étnias.	A	B	C	D	E
16-El profesor se adapta mejor al ritmo de la clase si en ella no se mezclan niños de distintas minorías étnias.	A	B	C	D	E
17-Los alumnos se interesan más por conocer otras culturas (su música, su literatura, sus estilos de vida,...) cuando en la escuela se trabaja con currícula multiculturales.	A	B	C	D	E
18-La presencia de niños de minorías étnicas en la clase, origina más problemas que ventajas.	A	B	C	D	E
19-Dado que todas las culturas son tan válidas y significativas como la propia, la escuela debería acoger y asumir la diversidad cultural.	A	B	C	D	E

	Totalmente de acuerdo	De Acuerdo	Indeciso	En Desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
20-En la escuela, los niños de culturas minoritárias deberían estar agrupados en clases separadas de la mayoría, para poder prestarles una atención individualizada.	A	B	C	D	E
21-La escuela debería apoyar la diversidad cultural porque es un enriquecimiento para todos sus miembros.	A	B	C	D	E
22-La presencia de niños de diversas minorías en la clase, origina problemas de convivencia debido a conflictos de valores entre los alumnos.	A	B	C	D	E
23-La escuela del país de acogida debería centrarse exclusivamente en enseñar la cultura propia, aunque a ella asistan niños de diferentes minorías étnias.	A	B	C	D	E
24-El tener en su clase niños de diferentes culturas hace al profesor más comprensivo y tolerante.	A	B	C	D	E

Agradeceríamos que nos diera su opinión sobre este cuestionario (presentación, contenido, estructura, aspectos no considerados, etc..)

Observaciones:

GRACIAS POR SU COLABORACION

Revista de Investigación Educativa, 1997, Vol. 15, n.º 1, págs. 125-146

PATRONES MOTIVACIONALES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: CARACTERÍSTICAS DIFERENCIALES

Antonio Valle Arias[1], *Ramón González Cabanach y Lino Manuel Cuevas González*
Universidad de La Coruña
José Carlos Núñez Pérez
Universidad de Oviedo

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es analizar los patrones motivacionales en estudiantes universitarios y sus características diferenciales en determinadas variables cognitivo-motivacionales (concepciones de capacidad, persistencia, capacidad percibida, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico). Los resultados del estudio identificaron 3 «clusters» de estudiantes con distintas orientaciones motivacionales y con diferencias importantes en algunas variables cognitivo-motivacionales.

ABSTRACT

The purpose of this work is to analyse the motivacional patterns in university students, and their differential characteristics in some cognitive-motivational variables (conceptions of abili-

1 Antonio Valle Arias. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus da Coruña - Elviña. 15071 LA CORUÑA. Antonio Valle Arias, Ramón González Cabanach, Lino Manuel Cuevas González. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de La Coruña. José Carlos Núñez Pérez. Departamento de Psicología. Facultad de Psicología. Universidad de Oviedo.

ty, persistence, perceived ability, learning strategies, and academic achievement). The results of the study identified 3 clusters of students with different motivational orientations and with important differences in some cognitive-motivational variables.

INTRODUCCIÓN

Una de las variables más relevantes dentro de los estudios e investigaciones sobre motivación es el concepto de metas (para una revisión, ver p.ej., González Cabanach, Valle, Núñez y González-Pienda, 1996), considerada por algunos autores como una vía importante para conceptualizar la motivación académica (Archer, 1994). Uno de los tipos de metas que ha recibido gran atención por parte de los investigadores son las metas de logro, definidas generalmente como el deseo por desarrollar, conseguir o demostrar competencia en una actividad (Dweck, 1986; Spence y Helmreich, 1983). Por tanto, uno de los elementos característicos de las concepciones de la motivación de logro basadas en las metas es su énfasis explícito sobre la competencia; definida normativamente (demostrando competencia en comparación con otros) o auto-referencialmente (desarrollando competencia o habilidades), las metas de logro parecen ser determinantes importantes de la orientación motivacional de las personas hacia la competencia (Harackiewicz y Elliot, 1993).

Con independencia del enfoque teórico adoptado y de las distintas denominaciones utilizadas por los autores, han sido identificadas dos grandes categorías de metas que se pueden englobar desde una orientación intrínseca a una orientación extrínseca (González, Tourón y Gaviria, 1994); nos referimos a las metas de aprendizaje y a las metas de rendimiento respectivamente. A pesar de las diferencias importantes entre los dos tipos de metas, en ambos casos están dirigidas hacia el aprendizaje; en el caso de las metas de aprendizaje por el propio placer y satisfacción que se genera en los sujetos al adquirir habilidades y conocimientos, y en el caso de las metas de rendimiento como un medio de conseguir aceptación social por demostrar competencia (Seifert, 1995).

Por tanto, los estudiantes orientados hacia metas de aprendizaje se implican en el aprendizaje con la intención de adquirir conocimientos e incrementar su competencia; es probable que estos sujetos crean que el esfuerzo es la causa del éxito o del fracaso, que la inteligencia es variable y modificable, que vean los problemas difíciles como un reto y un desafío (Dweck y Leggett, 1988), y que se impliquen más en estrategias de procesamiento profundo (Meece, Blumenfeld y Hoyle, 1988; Nolen, 1988; Pintrich y De Groot, 1990). Por consiguiente, las metas de aprendizaje están relacionadas con el hecho de concebir el aprendizaje como un fin en sí mismo; los estudiantes orientados hacia este tipo de metas «se olvidan de ellos mismos» y se centran sobre las demandas de la tarea (Schunk, 1991), con la intención de adquirir nuevas habilidades y mejorar sus conocimientos; incluso en aquellos casos en que cometan algunos errores.

Por otro lado, los estudiantes orientados hacia metas de rendimiento están interesados en demostrar su capacidad, por lo que es más probable que crean que la

capacidad es la causa del éxito y del fracaso, que la inteligencia es una entidad fija y estable, que vean los problemas difíciles como posibles situaciones de fracaso (Dweck y Leggett, 1988), y que se impliquen en el uso de estrategias de bajo nivel de complejidad (Meece et al., 1988; Nolen, 1988; Pintrich y De Groot, 1990; Pintrich y García, 1991). De esta forma, las metas de rendimiento están dirigidas al deseo de mostrar competencia o evitar parecer incompetentes (Schunk, 1991), y el aprendizaje no es valorado en sí mismo sino como un medio para conseguir demostrar que se es competente o para evitar que se carece de capacidad. Los estudiantes con metas de rendimiento están interesados en obtener valoraciones positivas de su capacidad e intentar evitar los juicios negativos, llegando incluso a preferir una valoración positiva sobre una tarea relativamente fácil que correr el riesgo de recibir una valoración negativa ante una tarea más desafiante y significativa (Miller, Behrens, Greene y Newman, 1993).

De la amplia variedad de factores personales y situacionales que parecen incidir en los tipos de metas, uno de los más citados dentro de la literatura sobre este tema es la concepción de la inteligencia que tienen los sujetos (ver p.ej., González Cabanach et al., 1996; Valle, Barca, González Cabanach y Núñez, 1995). Según plantea Nicholls (1984), y también Dweck (1986), los individuos pueden concebir la inteligencia de dos formas distintas; en primer lugar, como un rasgo fijo, estable y diferenciado del esfuerzo, que los lleva a creer que mayores niveles de esfuerzo implican menores niveles de capacidad y, por el contrario, menos esfuerzo mayor capacidad; y en segundo lugar, determinados sujetos conciben la inteligencia como un rasgo cambiable y modificable en función del esfuerzo, de manera que piensan que un mayor esfuerzo conduce a mayores niveles de aprendizaje y, como consecuencia, más capacidad. Mientras que la primera concepción (inteligencia como rasgo estable) estaría asociada con las metas de rendimiento, la segunda (inteligencia como rasgo incremental) estaría relacionada con las metas de aprendizaje. En palabras de Hayamizu y Weiner (1991), según las teorías de Nicholls y de Dweck, los sujetos que adoptan metas de aprendizaje consideran la capacidad como inestable y controlable mientras que los que adoptan metas de rendimiento la conciben como estable e incontrolable.

Otra de los factores que parece ejercer una influencia importante sobre los tipos de metas es la capacidad percibida; aunque esta variable (sea alta o baja) parece tener una mayor relevancia cuando los estudiantes están orientados hacia metas de rendimiento que cuando lo están hacia metas de aprendizaje (Ames, 1992). Cuando la meta es demostrar competencia a los otros, u ocultar falta de competencia, la evaluación de la capacidad relativa de uno mismo es importante, pero cuando los estudiantes están orientados hacia metas de aprendizaje, ellos creen que aumentando el esfuerzo y utilizando estrategias apropiadas conseguirán el éxito; por tanto, el centro de atención pasa en este caso de la capacidad al esfuerzo (Archer, 1994).

Cuando los sujetos con una u otra orientación de meta confían en su capacidad de éxito en la tarea, su conducta es bastante similar; ellos aceptan el reto o desafío (percibido) razonable de la tarea y persistirán en su esfuerzo para completarla exitosamente. Sin embargo, cuando los individuos dudan de sus capacidades, la diferen-

cia en orientaciones de meta se traduce en diferencias a nivel motivacional (Miller et al., 1993). Aquellos sujetos con metas de rendimiento que dudan de su capacidad intentan evitar tareas que sean desafiantes y muestran una disminución en el rendimiento, afecto negativo y baja persistencia cuando encuentran dificultades; por el contrario, los sujetos con metas de aprendizaje buscan desafíos razonables y persisten a pesar de la dificultad, de forma similar a como la hacen los individuos con metas de rendimiento que confían en su capacidad.

De este modo, cuando una meta de rendimiento es adoptada, el autoconcepto de capacidad (capacidad percibida) se convierte en un determinante importante de las conductas de los estudiantes relacionadas con el logro (ver p.ej., Dweck, 1986); porque el centro de atención está sobre la capacidad y el rendimiento normativo, los estudiantes orientados hacia el rendimiento con baja capacidad percibida es menos probable que elijan tareas desafiantes o que utilicen estrategias autorreguladoras (Dweck, 1986; Pintrich y De Groot, 1990). La capacidad percibida es, entonces, un mediador significativo de las variables cognitivas, afectivas y conductuales cuando los estudiantes están centrados en lo que hicieron mejor que otros; pero no cuando están dirigidos a esforzarse y aprender —como sucede en la orientación hacia metas de aprendizaje— (Covington y Omelich, 1984; Dweck, 1986).

A pesar de que la diferenciación entre metas de aprendizaje y metas de rendimiento es algo en lo que coinciden la mayor parte de los autores, debemos precisar que algunos estudios recientes (ver p.ej., Hayamizu y Weiner, 1991) añaden datos de interés a esta distinción. En concreto, estos autores identifican tres categorías de metas: unas metas de aprendizaje (lo mismo que Dweck y Nicholls) y dos metas de rendimiento (metas de logro y metas de refuerzo social). Mientras que las metas de refuerzo social tienen que ver con la tendencia de los sujetos a aprender con el propósito de obtener aprobación y reconocimiento por parte de padres y profesores, las metas de logro están relacionadas con la tendencia de los sujetos a aprender para conseguir buenos resultados en los exámenes y avanzar en los estudios.

Aunque pueda parecer que la investigación ha conceptualizado los dos tipos de metas (aprendizaje y rendimiento) como dimensiones mutuamente excluyentes, algunos estudios correlacionales nos indican que son relativamente independientes, pero no inversamente relacionadas (Ames y Archer, 1988; Nicholls, Cheung, Lauer y Patashnick, 1989; Nolen, 1988). En base a esto, Meece y Holt (1993) indican que algunos estudiantes pueden ser altos o bajos en las dos dimensiones, mientras que otros pueden ser altos en ambas.

Recientemente, algunos autores han empezado a centrar su atención en la posibilidad de metas múltiples. Pintrich y García (1991) han sugerido que los estudiantes pueden estar orientados al mismo tiempo hacia metas de aprendizaje y hacia metas de rendimiento (o, en su terminología, orientados intrínseca y extrínsecamente). Para examinar como metas múltiples pueden afectar a las cogniciones y comportamientos de los estudiantes, Pintrich y García aplicaron un cuestionario a estudiantes universitarios, estableciendo diferentes grupos en función de las puntuaciones obtenidas en metas de rendimiento y metas de aprendizaje. Los análisis de los datos revelan que los estudiantes de categorías diferentes presentan niveles distintos de uso de estrate-

gias, autoeficacia y ansiedad. Así, aquellos estudiantes categorizados como de «altas metas de aprendizaje/bajas metas de rendimiento» presentaban la mayor utilización de estrategias de procesamiento profundo, mientras que los categorizados como «bajas metas de aprendizaje/bajas metas de rendimiento» mostraban el más bajo uso de estrategias. Así mismo, los estudiantes de «altas metas de aprendizaje/altas metas de rendimiento» presentaban mayores niveles de autoeficacia que aquellos otros integrados dentro del grupo «altas metas de aprendizaje/bajas metas de ejecución».

Meece et al. (1988) estudiaron las relaciones de las metas con varios constructos motivacionales en una muestra de 275 estudiantes de primaria. Utilizando análisis correlacionales, encontraron que la orientación hacia metas de aprendizaje correlacionaba positivamente con la competencia percibida y con el uso activo de estrategias, mientras que la orientación hacia metas de rendimiento no aparecía relacionada con el uso de estrategias. En un estudio posterior de estos datos, Meece (1994) realizó un análisis «cluster» para estudiar la posibilidad de múltiples metas en los individuos. El resultado fue la identificación de los tres «clusters» siguientes: «altas metas de aprendizaje/bajas metas de rendimiento», «altas metas de aprendizaje/altas metas de rendimiento», y «bajas metas de aprendizaje/bajas metas de rendimiento». Un posterior análisis entre grupos indicó que los estudiantes de «altas metas de aprendizaje/bajas metas de rendimiento» tendían a tener las percepciones más altas de capacidad, mientras que los estudiantes de «bajas metas de aprendizaje/bajas metas de rendimiento», las más bajas. Además, los estudiantes en el grupo «bajas metas de aprendizaje/bajas metas de rendimiento» era menos probable que utilizaran estrategias de procesamiento profundo; al contrario que los estudiantes integrados en los «clusters» «altas metas de aprendizaje/bajas metas de rendimiento» y «altas metas de aprendizaje/altas metas de rendimiento», que mostraban una utilización similar de estrategias de procesamiento profundo.

Los datos del análisis «cluster» realizado por Seifert (1995), proporcionan información consistente con los resultados de otras investigaciones (ver p.ej., Meece, 1994). El análisis «cluster» de las puntuaciones de metas de aprendizaje y metas de rendimiento dan como resultado tres «clusters» diferentes: «altas metas de aprendizaje/altas metas de rendimiento», «altas metas de aprendizaje/bajas metas de rendimiento», y «bajas metas de aprendizaje/moderadas metas de rendimiento». Los estudiantes de los grupos «altas metas de aprendizaje/altas metas de rendimiento» y los de «altas metas de aprendizaje/bajas metas de rendimiento» parecen comportarse de una manera similar. Dicho de una forma un tanto simple, parece que los estudiantes de «altas metas de aprendizaje/altas metas de rendimiento» están orientados hacia metas de aprendizaje. Sin embargo, puede darse el caso de que su conducta autorreguladora esté apoyada relativamente por una alta percepción de capacidad; es decir, estos estudiantes persiguen ambos tipos de metas (rendimiento y aprendizaje) y, además, están relativamente confiados en lograr ambas. Debajo de las condiciones de capacidad percibida y buenos éxitos, ellos pueden perseguir metas de aprendizaje pero encuentran también sus metas de rendimiento. Lo que no está muy claro es que sucedería si el éxito no estuviera asegurado. Si el éxito no parece posible, puede darse

el caso que los estudiantes de «altas metas de aprendizaje / altas metas de rendimiento» detengan su conducta orientada a metas de aprendizaje y empiecen a implicarse en estrategias de evitar el fracaso, en un esfuerzo para lograr la meta de rendimiento deseada (Covington, 1984). Puede suceder que la meta de aprendizaje se abandone y el logro de la meta de rendimiento tenga prioridad; interpretación que es consistente con la literatura sobre indefensión aprendida, en la que se ha demostrado que los estudiantes orientados a la ejecución suelen reaccionar ante el fracaso de una manera no adaptativa cuando su autoeficacia es baja (Dweck, 1986).

En base a estas consideraciones, el principal objetivo de este trabajo consiste en aportar información sobre la posibilidad de que los sujetos en el ámbito académico presenten una diversidad de patrones motivacionales. En principio, los resultados de algunas de las investigaciones mencionadas reflejan la complementariedad de las diferentes orientaciones motivacionales, es decir, que determinados sujetos pueden estar motivados intrínsecamente pero, a su vez, pueden estarlo extrínsecamente. No se trata, como a veces se ha postulado, de dimensiones motivacionales contrapuestas sino que más bien constituyen pautas motivacionales adaptativas para un óptimo funcionamiento académico. Así mismo, intentaremos conocer ciertas características diferenciales de estos sujetos con respecto a determinadas variables cognitivo-motivacionales que la investigación sobre este tema ha considerado importantes.

MÉTODO

Muestra

La muestra inicial está compuesta por 614 sujetos (quedando reducida posteriormente a 609 sujetos) que cursan sus estudios en la Universidad de La Coruña. Del total de la muestra, 155 son hombres, 451 son mujeres, mientras que 8 sujetos no aparecen identificados en esta variable. Con respecto a la variable curso, de la muestra total de sujetos 314 pertenecen a los dos primeros cursos y 300 a tercero y a quinto. En cuanto al tipo de carrera, 134 estudian Magisterio, 111 Enfermería, 72 Fisioterapia, 139 Ciencias Empresariales, 90 Psicopedagogía, y 68 Ciencias Químicas.

Instrumentos de evaluación

Para la evaluación de las metas hemos utilizado el *Cuestionario de Metas Académicas (C.M.A.)* elaborado por Hayamizu y Weiner (1991) que consta de 20 ítems a través de los cuales se pretende conocer el tipo de metas de estudio que persiguen los estudiantes. Las respuestas aparecen categorizadas en una escala que se puntúa de 1 a 5, coincidiendo el 1 con «nunca» y el 5 con «siempre». Aunque contempla la diferenciación entre metas de aprendizaje y metas de rendimiento establecida por Dweck (ver p.ej., Dweck, 1986; Elliott y Dweck, 1988) y por otros autores, Hayamizu y Weiner (1991) han obtenido tres orientaciones motivacionales que se corresponden no con dos tipos de metas, sino con tres: unas metas de aprendizaje (equivalente a lo postulado por Dweck) y dos tipos de metas de rendimiento. Como ya hemos indica-

do, una de las metas de rendimiento está relacionada con la tendencia de los estudiantes a estudiar con el propósito de obtener aprobación y evitar rechazo por parte de profesores y padres (metas de refuerzo social), mientras que la otra se relaciona con la tendencia del alumno a estudiar para obtener buenos resultados académicos y avanzar en sus estudios (metas de logro) (Núñez, González-Pienda, González, González Cabanach, Barca, et al., 1995). De los 20 ítems de los que consta el cuestionario, los ocho primeros están centrados en metas intrínsecas y los doce restantes en metas extrínsecas. Los coeficientes de fiabilidad de la escala (coeficiente «α» de Cronbach) obtenidos por Hayamizu y Weiner (1991) pueden considerarse bastante altos: metas de aprendizaje (.89), metas de refuerzo social (.78), y metas de logro (.71). De la misma forma, en un estudio llevado a cabo por Núñez, González-Pienda, García y González Cabanach (1994) con sujetos de 10 a 14 años, se han encontrado coeficientes de fiabilidad muy similares a los obtenidos por Hayamizu y Weiner (1991). Así, la fiabilidad total de la escala (coeficiente «α» de Cronbach) es de .88, la de la subescala de metas de aprendizaje es de .86, la de metas de refuerzo social de .87, y la de metas de logro de .82.

Los resultados de la fiabilidad de la escala, que hemos obtenido a partir de una muestra de 609 sujetos universitarios, nos proporcionan unos coeficientes («α» de Cronbach) de .819 para el total de la escala, .871 en la subescala «metas de aprendizaje», .873 para la subescala «metas de refuerzo social», y .870 en la subescala «metas de logro», lo que nos lleva a considerarlo un instrumento con unos índices de fiabilidad bastante aceptables (Valle, González Cabanach, Cuevas y Núñez, 1996).

Por lo que se refiere a la validez de constructo de la escala, y después de realizar un análisis factorial —método de componentes principales, rotación varimax— utilizando las puntuaciones directas obtenidas por los sujetos en el cuestionario, hemos encontrado una estructura factorial semejante al estudio realizado por Hayamizu y Weiner (1991) y a otros trabajos llevados a cabo en la misma línea (p.ej., Núñez et al., 1994). La solución factorial encontrada es de 3 factores (que se corresponden con las tres subescalas mencionadas y con los tres tipos de metas) que explican en conjunto el 59,2% de la varianza total. En base a estos resultados, es posible afirmar que esta escala dispone de una fiabilidad (consistencia interna) y validez de constructo suficientemente aceptables (Valle et al., 1996), lo que coincide en líneas generales con los resultados obtenidos por los diferentes estudios citados anteriormente.

Para la evaluación de las estrategias de aprendizaje hemos utilizado el *Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio (LASSI)*. El LASSI (*Learning and Study Strategies Inventory*) es una cuestionario elaborado por Weinstein, Schulte y Palmer (1987) destinado a la evaluación de estrategias de aprendizaje y estudio. Debido a la imposibilidad de obtener una medida global de estrategias de aprendizaje a partir de este instrumento, llevamos a cabo un análisis factorial de los nueve factores obtenidos en un primer análisis realizado a partir de los datos de la presente investigación, para intentar apreciar cómo se agrupaban esos nueve factores encontrados inicialmente. Ambos análisis factoriales se han realizado por el método de componentes principales (rotación varimax), y utilizando las puntuaciones directas que los sujetos obtuvieron en la prueba. Como resultado del segundo análisis, aparece una estructura facto-

rial integrada por tres factores, siendo el primero de ellos el que hemos considerado más relevante como indicador de las estrategias de aprendizaje. En líneas generales, las estrategias integradas dentro de esta categoría podemos denominarlas como estrategias que favorecen un aprendizaje significativo, ya que en ella se incluyen estrategias de selección, organización y elaboración o integración de la información, que constituyen para algunos autores (ver p.ej., Mayer, 1992) condiciones cognitivas del aprendizaje significativo. Si a esto añadimos que también aparecen dentro de esta medida de estrategias diferentes aspectos referidos a la utilización de diversas técnicas (p.ej., resúmenes, subrayado, selección de ideas principales, etc.) al servicio de dichas estrategias, parece más que justificado el hablar de estrategias que favorecen un aprendizaje significativo.

Por último, para el resto de variables consideradas se ha obtenido información a partir de las respuestas de los sujetos a una serie de ítems en los que se les planteaban diversas preguntas relativas a los contenidos concretos de cada variable. Las respuestas de los estudiantes se categorizan en una escala en la que cada ítem se puntúa de 1 a 5, coincidiendo el 1 con «totalmente en desacuerdo» y el 5 con «totalmente de acuerdo».

Procedimiento

En la aplicación de las pruebas, realizada por los autores del trabajo en un único momento temporal, se ha insistido a los sujetos que participaron en la cumplimentación de las mismas en la importancia de responder sinceramente a las distintas cuestiones planteadas.

Por lo que se refiere a los análisis estadísticos, hemos recurrido al *cluster analysis* para establecer los diferentes grupos o «clusters» de individuos en función de los tres tipos de metas (metas de aprendizaje, metas de logro y metas de refuerzo social). Este análisis se ha realizado a partir de las tres subescalas que integran el «Cuestionario de Metas Académicas» (C.M.A.) de Hayamizu y Weiner (1991), y que se corresponden con las tres clases de metas mencionadas. El «análisis cluster», según plantea Bisquerra (1989), designa una serie de técnicas que tienen por objeto la búsqueda de grupos similares de individuos o variables que se van agrupando en conglomerados. Dada una muestra de sujetos, de cada uno de los cuales se dispone de una serie de observaciones; el «análisis cluster» sirve para clasificarlos en grupos lo más homogéneos posible en base a las variables observadas. Este tipo de análisis (también denominado «análisis de conglomerados») presenta ciertas similitudes con el análisis discriminante, ya que ambos sirven para clasificar individuos en categorías; no obstante, la diferencia principal reside en que en el análisis discriminante se conoce *a priori* el grupo de pertenencia, mientras que el «análisis cluster» sirve para ir formando grupos homogéneos de conglomerados. Por ser una técnica de análisis multivariable, no está limitada a datos sobre una o dos variables, y por ser de tipo clasificatorio se orienta a establecer grupos, tipos o clases sin que respondan a una idea preconcebida; más bien de lo que se trata es de descubrir la agrupación natural de los ítems o variables (Sierra, 1987).

Aunque dentro de las dos grandes categorías del «análisis cluster», métodos jerárquicos y no jerárquicos, los más utilizados son los primeros; en nuestro caso optamos por un método no jerárquico porque respondía en su totalidad a los objetivos del presente trabajo. La principal diferencia entre los métodos jerárquicos y no jerárquicos es que en estos últimos el investigador debe especificar *a priori* los grupos que deben ser formados. Pues bien, en este caso concreto hemos utilizado el *quick cluster analysis*, el cual además de ser un método no jerárquico también es un método de reasignación, es decir, permite que un individuo asignado a un grupo en un determinado paso del proceso sea reasignado a otro grupo en un paso posterior si esto optimiza el criterio de selección (Bisquerra, 1989).

Posteriormente, y después de haber establecido los diferentes grupos a través del *cluster analysis* intentamos averiguar si existen diferencias significativas entre los valores medios obtenidos por cada uno de los grupos con respecto a determinadas variables cognitivo-motivacionales. Para ello, recurrimos a una serie de análisis de dife–rencias entre medias calculados mediante la prueba «t» de Student. Para la realización de los análisis estadísticos hemos recurrido al paquete estadístico *SPSS* para *Windows* —versión 6.1.2—.

RESULTADOS

Partiendo de estos supuestos, hemos realizado un *cluster analysis* (método *quick cluster analysis*) de las respuestas de los sujetos al Cuestionario de Metas Académicas (C.M.A.) elaborado por Hayamizu y Weiner (1991), el cual contempla la diferenciación entre metas de aprendizaje y metas de rendimiento, distinguiendo en este último caso dos tipos de metas: metas de logro y metas de refuerzo social. Como estos tres tipos de metas también han sido identificadas en el análisis factorial exploratorio que hemos realizado para el análisis de las propiedades psicométricas de los instrumentos de medida, el *cluster analysis* se ha realizado a partir de las tres subescalas que conforman el cuestionario.

Los resultados del análisis (ver tabla 1) ofrecen indicios importantes de la existencia de grupos de sujetos que presentan múltiples metas; en concreto, aparecen diferenciados tres grupos o *clusters*, el primero integrado por 230 sujetos que se caracteriza por metas de aprendizaje medias, metas de logro altas y metas de refuerzo social bajas (*cluster* 1); el segundo, formado por 238 sujetos, viene definido por metas de aprendizaje altas, metas de logro altas y metas de refuerzo social medias (*cluster* 2); y el tercero, con 141 sujetos, está caracterizado por metas de aprendizaje altas, metas de logro medias y metas de refuerzo social bajas. El principal criterio que hemos seguido para elegir esta solución del «análisis cluster», es que era la única que ofrecía una diferenciación clara y nítida de los distintos grupos de sujetos; de hecho, al plantear una solución de dos, cuatro o más «clusters» se apreciaban tantas similitudes entre algunos de los grupos que hacían muy difícil apreciar dónde podían estar las diferencias entre ellos e interpretar la solución encontrada.

Tabla 1

ANÁLISIS CLUSTER (MÉTODO «QUICK CLUSTER ANALYSIS»). VARIABLE: «METAS ACADÉMICAS». (Las puntuaciones directas que se pueden obtener en la subescala «metas de aprendizaje» pueden oscilar entre 8 y 40; mientras que en las subescalas «metas de logro» y «metas de refuerzo social» pueden oscilar entre 6 y 30).

	Metas de aprendizaje	Metas de logro	Metas de refuerzo social	nº de casos
Cluster 1	22,965	25,273	11,265	230
Cluster 2	30,298	27,168	15,058	238
Cluster 3	30,531	19,056	8,900	141

Cluster 1: Metas de aprendizaje medias, metas de logro altas y metas de refuerzo social bajas.
Cluster 2: Metas de aprendizaje altas, metas de logro altas y metas de refuerzo social medias.
Cluster 3: Metas de aprendizaje altas, metas de logro medias y metas de refuerzo social bajas.

A continuación vamos a exponer los resultados referidos a los valores medios obtenidos por cada uno de los grupos en algunas variables cognitivo-motivacionales, así como las diferencias existentes entre cada uno de ellos (ver tabla 2).

Tabla 2

DIFERENCIAS DE MEDIAS CON RESPECTO A ALGUNAS VARIABLES COGNITIVO-MOTIVACIONALES ENTRE LOS GRUPOS DE METAS IDENTIFICADOS EN EL CLUSTER ANALYSIS

Variable	Grupos de metas	N	$\bar{X}$	Sx	t	n.s.
Concepción incremental de la inteligencia	Cluster 1	229	3,707	1,071	-2,85	.005
	Cluster 2	238	3,983	1,023		
	Cluster 1	229	3,707	1,071	-3,68	.000
	Cluster 3	141	4,113	0,964		
	Cluster 2	238	3,983	1,023	-1,22	.222
	Cluster 3	141	4,113	0,964		
	Cluster 1	230	3,357	1,198	3,57	.000
	Cluster 2	238	2,933	1,364		

Variable	Grupos de metas	N	X	Sx	t	n.s.
Concepción estable de la inteligencia	Cluster 1	230	3,357	1,198	5,05	.000
	Cluster 3	141	2,668	1,299		
	Cluster 2	238	2,933	1,364	1,72	.086
	Cluster 3	141	2,668	1,299		
Persistencia ante las tareas académicas	Cluster 1	227	3,824	1,011	-5,70	.000
	Cluster 2	236	4,314	0,832		
	Cluster 1	227	3,824	1,011	-4,98	.000
	Cluster 3	141	4,319	0,778		
	Cluster 2	236	4,314	0,832	-0,06	.948
	Cluster 3	141	4,319	0,778		
Capacidad percibida	Cluster 1	230	3,561	0,729	-3,88	.000
	Cluster 2	237	4,034	0,802		
	Cluster 1	230	3,561	0,729	-5,42	.000
	Cluster 3	141	4,213	0,754		
	Cluster 2	237	4,034	0,802	-2,15	.033
	Cluster 3	141	4,213	0,754		
Estrategias de aprendizaje	Cluster 1	223	50,852	7,986	-5,37	.000
	Cluster 2	229	55,218	9,246		
	Cluster 1	223	50,852	7,986	-7,16	.000
	Cluster 3	138	57,348	8,968		
	Cluster 2	229	55,218	9,246	-2,16	.031
	Cluster 3	138	57,348	8,968		
Rendimiento académico	Cluster 1	212	3,340	0,790	-3,69	.000
	Cluster 2	217	3,613	0,744		
	Cluster 1	212	3,340	0,790	-1,03	.305
	Cluster 3	130	3,431	0,806		
	Cluster 2	217	3,613	0,744	2,14	.033
	Cluster 3	130	3,431	0,806		

Cluster 1: metas de aprendizaje medias, metas de logro altas y metas de refuerzo social bajas.
Cluster 2: metas de aprendizaje altas, metas de logro altas y metas de refuerzo social medias.
Cluster 3: metas de aprendizaje altas, metas de logro medias y metas de refuerzo social bajas).

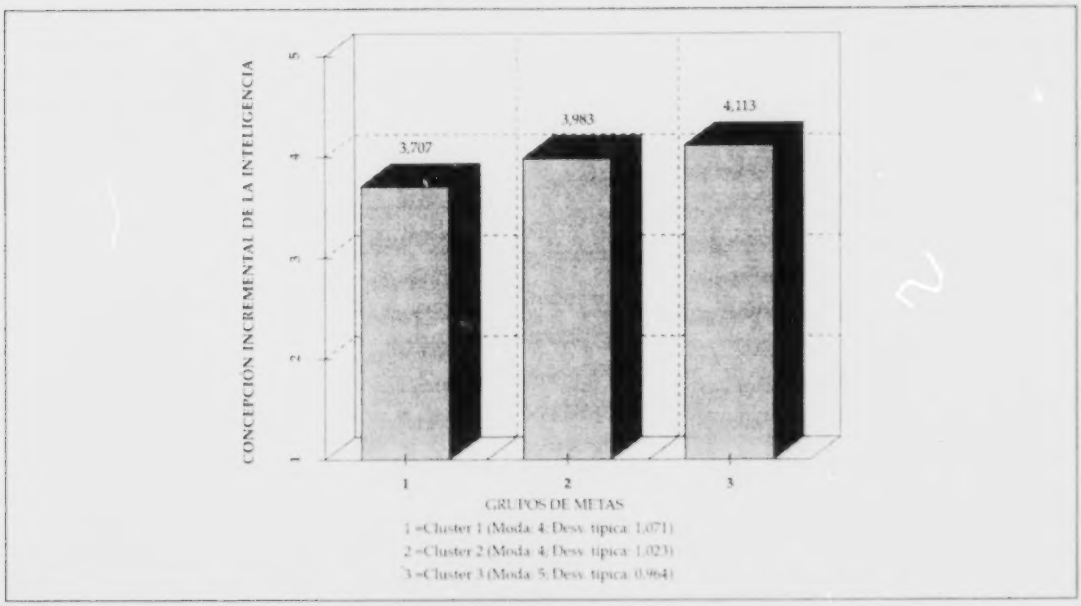


Figura 1

Representación gráfica de los valores medios (variable: concepción incremental de la inteligencia*) obtenidos por los grupos de metas identificados en el* cluster analysis.

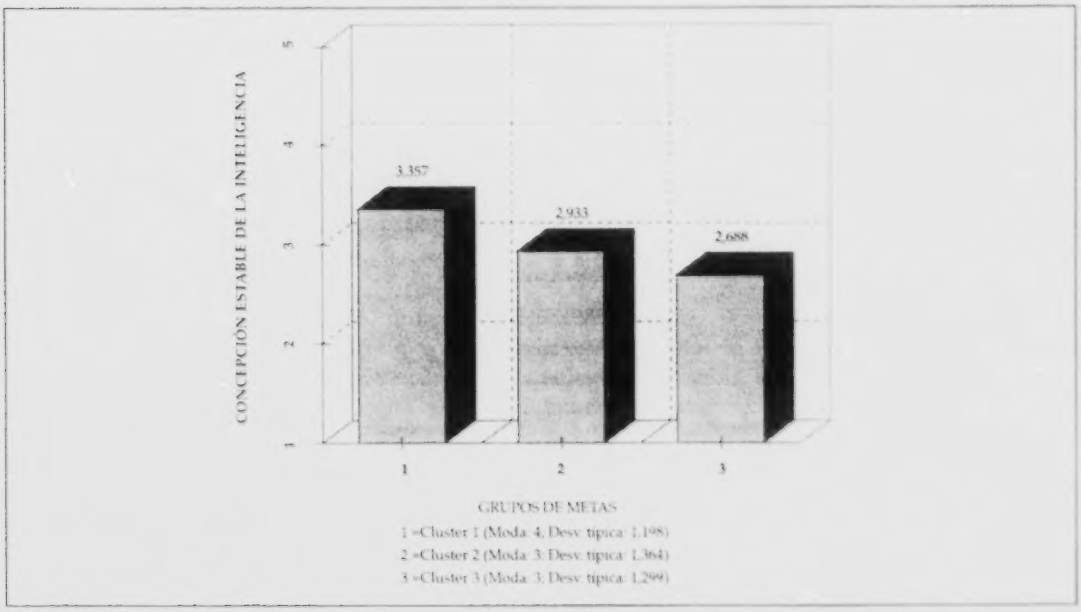


Figura 2

Representación gráfica de los valores medios (variable: concepción incremental de la inteligencia*) obtenidos por los grupos de metas identificados en el* cluster analysis.

En cuanto a la concepción incremental de la inteligencia, tanto el grupo de sujetos que forman el *cluster* 2 como los del *cluster* 3 presentan diferencias significativas con respecto al grupo de sujetos del *cluster* 1, lo que se traduce en que los sujetos del grupo 2 y del grupo 3 muestran una concepción incremental de la inteligencia significativamente mayor que la que presentan los sujetos del grupo 1 (t=-2,85, p=.005; t=-3,68, p=.000 respectivamente), siendo esta diferencia más amplia entre el *cluster* 3 y el *cluster* 1 (ver tabla 2 y figura 1). Por otro lado, aunque el valor medio en esta variable es ligeramente superior en el grupo 3 que en el grupo 2, no existen diferencias significativa entre ambos grupos.

Por lo que se refiere a la concepción estable de la inteligencia, el grupo de sujetos que forman el *cluster* 1 obtienen un valor medio significativamente mayor que los conseguidos por el grupo 2 (t=3,57, p=.000) y por el grupo 3 (t=5,05, p=.000), siendo con respecto a este último grupo la diferencia más amplia (ver tabla 2 y figura 2). Por tanto, el grupo 1 muestra una concepción significativamente más estable de la inteligencia que la de los grupos 2 y 3. Sin embargo, aunque el grupo 2 presenta un puntuación media superior que la del grupo 3, no se observan diferencias significativas entre ambos.

De estos resultados puede derivarse que en aquel grupo donde predomina claramente un tipo de metas sobre otra aparecen diferencias sustanciales con respecto a las concepciones de la inteligencia. Así, por ejemplo, mientras que en el *cluster* 1 predominan las metas de logro y en el *cluster* 3 las metas de aprendizaje, es en el *cluster* 2 donde existe un cierto equilibrio entre ambas y también, aunque en menor medida, con las metas de refuerzo social. Esto quiere decir que cuando predominan las metas de logro sobre las restantes metas (*cluster* 1), también parece predominar una concepción estable de la inteligencia; mientras que cuando lo hacen las metas de aprendizaje sobre las otras (*cluster* 3), suele predominar una concepción incremental. No obstante, al haber un predominio de ambas (*cluster* 2), el hecho de que en este grupo las metas de aprendizaje sean altas puede condicionar que presenten una concepción incremental de la inteligencia significativamente mayor que la del grupo 1, donde las metas de aprendizaje son medias. Pero, por otro lado, el grupo 2 presenta una concepción incremental de la inteligencia menor, aunque no significativa, que la obtenida por el grupo 3; quizás porque en el *cluster* 2 entran en juego las metas de logro altas y las metas de refuerzo social medias.

Sucede algo parecido con respecto a la concepción estable de la inteligencia; en este caso, el grupo donde predominan las metas de logro (*cluster* 1) es el que presenta una puntuación media significativamente mayor que los otros grupos, pero esta diferencia es superior con el grupo 3 (donde predominan las metas de aprendizaje) que con el grupo 2, donde al predominar también las metas de logro hace que esas diferencias se reduzcan. Posiblemente, basándonos en los postulados teóricos de las relaciones entre concepciones de la inteligencia y elección de metas, si en el *cluster* 2 las metas de aprendizaje fueran medias o bajas, la concepción estable de la inteligencia sería sustancialmente mayor.

Con respecto al grado de persistencia ante las tareas académicas, los resultados indican que los sujetos del grupo 2 y del grupo 3 presentan niveles significativamente

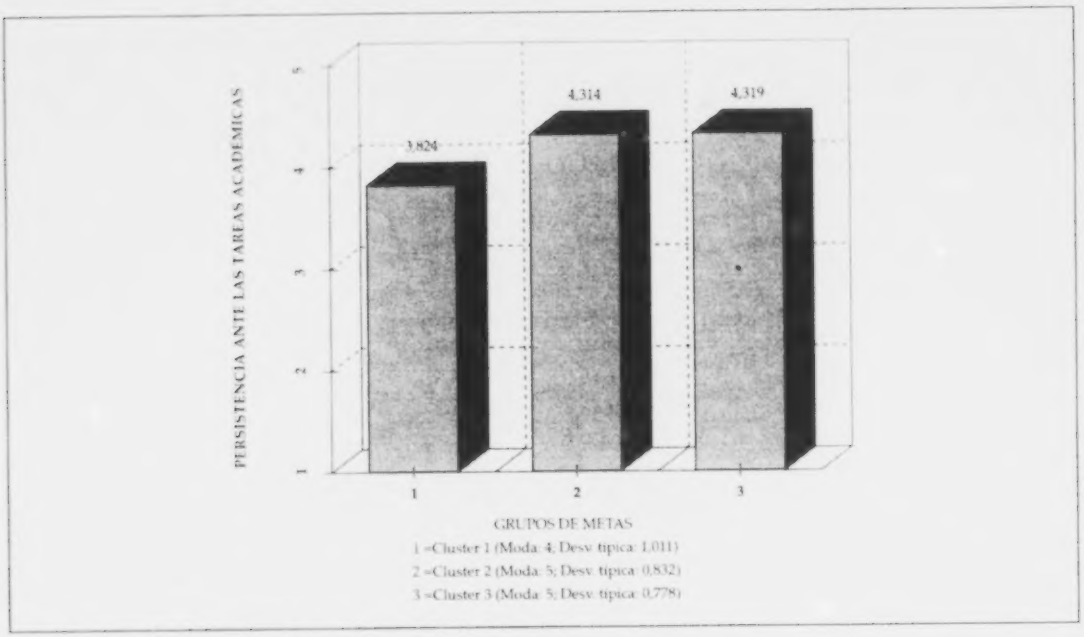


Figura 3

Representación gráfica de los valores medios (variable: persistencia ante las tareas académicas*) obtenidos por los grupos de metas identificados en el* cluster analysis.

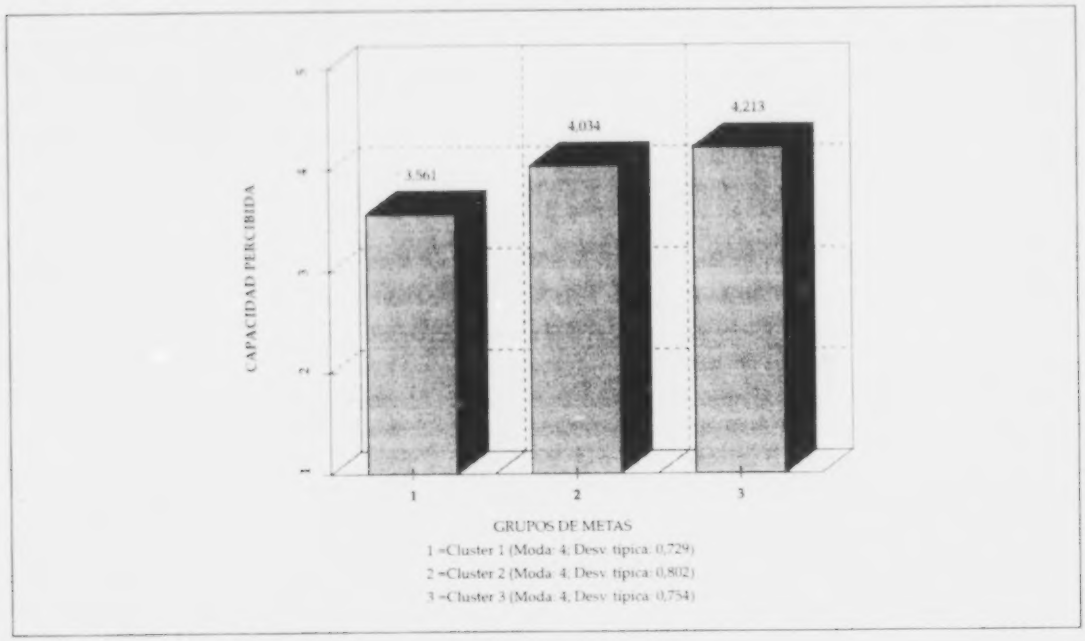


Figura 4

Representación gráfica de los valores medios (variable: capacidad percibida*) obtenidos por los grupos de metas identificados en el* cluster analysis.

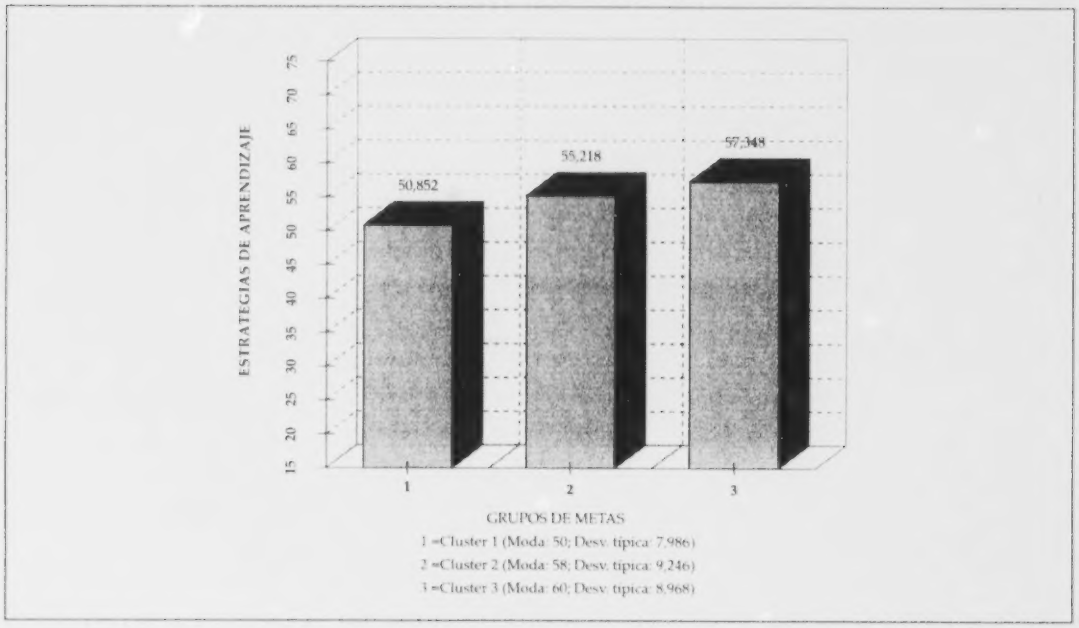


Figura 5

Representación gráfica de los valores medios (variable: estrategias de aprendizaje*) obtenidos por los grupos de metas identificados en el* cluster analysis.

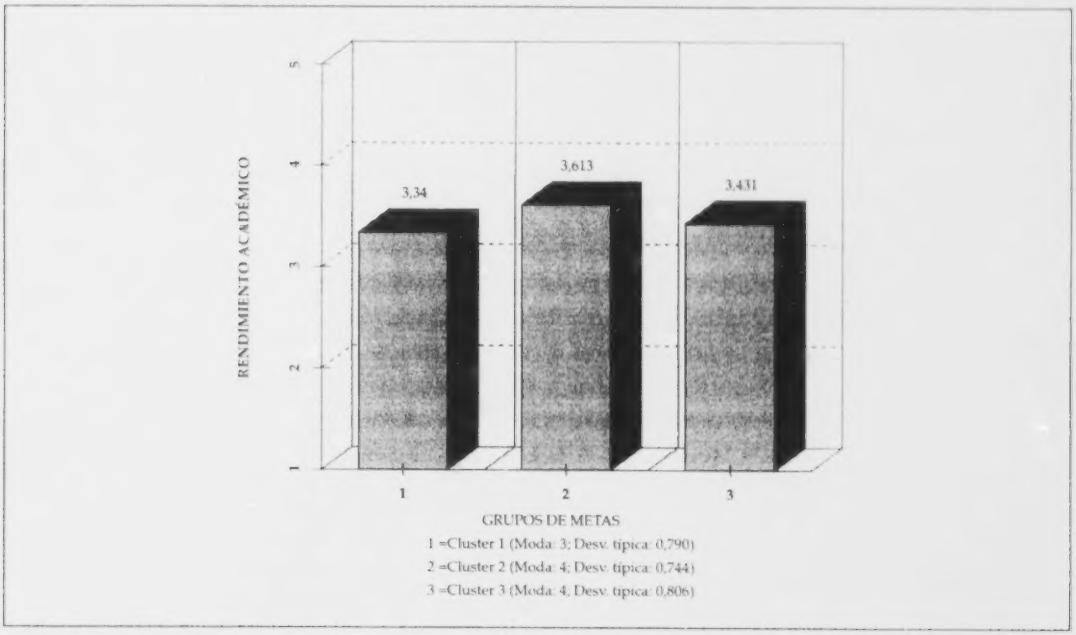


Figura 6

Representación gráfica de los valores medios (variable: rendimiento académico*) obtenidos por los grupos de metas identificados en el* cluster analysis.

BEST COPY AVAILABLE

más altos de persistencia que los del grupo 1, siendo no significativa la diferencia entre los grupos 2 y 3 (ver tabla 2 y figura 3). Aquí las metas de aprendizaje altas parecen jugar un importante papel en el mayor grado de persistencia ante las tareas académicas.

En cuanto a la capacidad percibida, es el grupo 3 el que presenta unos niveles significativamente más altos que los grupos 2 y 1. Además, también el grupo 2 presenta una puntuación media significativamente mayor que la obtenida por el grupo 1 (ver tabla 2 y figura 4).

En estrategias de aprendizaje, los sujetos que integran el *cluster* 3 presentan una utilización significativamente mayor de estrategias que favorecen un aprendizaje significativo que el *cluster* 1 y el *cluster* 2, pero también entre estos dos últimos grupos existen diferencias significativas (t=-5,37, p=.000) (ver tabla 2 y figura 5). Un dato de interés de estos resultados es que las diferencias más amplias se producen con respecto al grupo 1.

Por lo que se refiere al rendimiento académico, los sujetos del grupo 2 presentan unas puntuaciones medias significativamente más altas que los otros dos grupos, no existiendo diferencias significativas entre el grupo 1 y el grupo 3 (ver tabla 2 y figura 6).

DISCUSIÓN

Los resultados del *cluster analysis* confirman, en líneas generales, algunas ideas expresadas en diferentes estudios respecto a la posibilidad de que las metas múltiples sea algo característico de la mayor parte de los sujetos, aunque en algunos casos se aprecie con mayor claridad el predominio de unas sobre otras. En concreto, numerosos trabajos (ver p.ej., Meece, 1994; Meece y Holt, 1993; Pintrich y García, 1991; Seifert, 1995) encuentran suficiente apoyo empírico para postular la existencia de diferentes grupos de sujetos que presentan orientaciones motivacionales que comparten, en algunos casos, las características de las metas de aprendizaje y de las metas de rendimiento.

Desde nuestro punto de vista, parece bastante lógico pensar que los estudiantes en el ámbito académico persigan una amplia diversidad de metas y los motivos que guían y dirigen su conducta no tienen por que ser todos de la misma naturaleza. Así, por ejemplo, aunque un alumno presente un alto interés intrínseco y un elevado grado de implicación y compromiso en su proceso de aprendizaje, es difícil que sólo con esta orientación motivacional consiga un nivel aceptable de adaptación y progreso en dicho ámbito, si todo ello no va acompañado de un cierto deseo de conseguir buenos resultados académicos. Como afirman Bouffard, Boisvert, Vezeau y Larouche (1995), la orientación motivacional más adecuada para un óptimo funcionamiento académico es aquella en la cual el estudiante no sólo está preocupado por el conocimiento y mejora de sus capacidades sino también por conseguir un cierto nivel de rendimiento.

Nuestros resultados también confirman la existencia de un grupo importante de sujetos que aparecen claramente orientados hacia metas de aprendizaje y hacia metas de rendimiento; en concreto, el grupo integrado por el *cluster* 2 presenta metas de

aprendizaje y metas de logro altas y metas de refuerzo social medias. Estos resultados son coincidentes con otros estudios (ver p.ej., Meece y Holt, 1993; Pintrich y García, 1991) que han identificado un grupo de sujetos a través del *cluster analysis* que presentaban altas metas de aprendizaje y altas metas de rendimiento. Donde no parece existir coincidencia con los trabajos mencionados es en la identificación de un grupo de sujetos con bajas puntuaciones en todos los tipos de metas, algo que en nuestro estudio no aparece reflejado.

Por lo tanto, los resultados del *cluster analysis* reflejan la existencia de tres grupos de sujetos con una orientación motivacional relativamente diferente. En primer lugar, un grupo mayoritario (238 sujetos) —*cluster 2*— que podríamos considerarlo como orientado hacia ambos tipos de metas (aprendizaje y rendimiento); en segundo lugar, un grupo integrado por 230 sujetos —*cluster 1*— que se encuentra orientado preferentemente hacia metas de rendimiento (metas de logro), aunque presenta un nivel medio de metas de logro; y, en tercer lugar, un grupo minoritario de sujetos (141) —*cluster 3*— que está orientado predominantemente hacia metas de aprendizaje, aunque presentan también un nivel medio de metas de logro.

Por lo que se refiere a las características diferenciales entre cada uno de los grupos respecto a las variables cognitivo-motivacionales consideradas, podemos destacar los siguientes aspectos. En lo que atañe a las concepciones de la inteligencia, mientras que aquellos grupos en los que las metas de aprendizaje son altas (*cluster 2* y *cluster 3*) son los que presentan una mayor concepción incremental, es en el *cluster 1* —donde predominan las metas de logro— el que presenta una mayor concepción estable; resultados que coinciden, en líneas generales, con los postulados de la teoría de Nicholls (1984) y también de la teoría de Dweck (1986). De todos formas, y con independencia de estos comentarios, es preciso señalar que los valores medios y las modas de los grupos en la variable «concepción incremental» son superiores que en la variable «concepción estable».

Por lo que se refiere a la persistencia ante las tareas académicas, es probable que las metas de aprendizaje altas sea el elemento que hace que tanto los sujetos del *cluster 2* como los del *cluster 3* presenten unos niveles de persistencia mayores que los del *cluster 1*. En realidad, los mayores niveles de persistencia siempre aparecen asociados con las metas de aprendizaje (Bouffard et al., 1995; Miller et al., 1993; Pintrich y Schrauben, 1992).

Los grupos de sujetos en los cuales las metas de aprendizaje son altas son los que muestran también unas percepciones más positivas a nivel académico y una mayor capacidad percibida. Al mismo tiempo, los sujetos del *cluster 3*, donde predominan las metas de aprendizaje, presentan una competencia percibida más alta que los del *cluster 2* (donde predominan ambos tipos de metas). El alto grado de implicación y compromiso en el aprendizaje así como la preferencia por tareas que supongan un cierto reto y desafío son algunas de las características de una orientación motivacional hacia metas de aprendizaje, y ello requiere un nivel de confianza importante en las propias posibilidades, en la capacidad y en el esfuerzo, para enfrentarse con ciertas garantías a la resolución de una determinada tarea. Si a esto le añadimos que la capacidad suele concebirse como algo modificable y mejorable a través del esfuerzo y

de los nuevos aprendizajes, es previsible que los niveles de competencia percibida y, en consecuencia, también el autoconcepto académico saldrán reforzados en el momento en que el sujeto realiza nuevos aprendizajes y adquiere conocimientos.

En cuanto a las estrategias de aprendizaje, son los sujetos del *cluster* 3 los que muestran una utilización de las mismas significativamente superior que los restantes grupos, aunque también esta mayor utilización de estrategias se produce en el *cluster* 2 comparativamente con el grupo 1. Aquí no parece existir ninguna duda respecto a que el predominio de las metas de aprendizaje en el *cluster* 3 es, probablemente, la principal razón por la cual este grupo presentan una mayor utilización de estrategias que el resto de los grupos. Aunque algunos estudios (ver p.ej., Meece 1994; Seifert, 1995) encuentran que tanto el *cluster* en el que predominan las metas de aprendizaje como aquel otro en el que predominan ambos tipos de metas (aprendizaje y rendimiento) presentaban una utilización similar de estrategias de procesamiento profundo, nuestros resultados están más en la línea de los aportados por Pintrich y García (1991), los cuales indican que es el grupo de sujetos en los que predominan las metas de aprendizaje los que muestran una mayor utilización de este tipo de estrategias.

En todo caso, lo que sí parece deducirse también de los resultados encontrados es que las metas de aprendizaje altas suelen estar asociadas generalmente con una mayor utilización de estrategias que favorecen un aprendizaje significativo (Ames y Archer, 1988; Bouffard et al., 1995; Meece et al., 1988; Meece y Holt, 1993; Miller et al., 1993; Pintrich y García, 1991; Pintrich y Schrauben, 1992), algo que puede apreciarse en la mayor utilización de estrategias por parte de los sujetos de los grupos 2 y 3, en comparación con los del *cluster 1*.

Por lo que se refiere al rendimiento académico, son los sujetos del *cluster 2* (predominio de ambos tipos de metas) los que obtienen unos niveles de rendimiento significativamente mayores que el resto de los grupos. En este caso, la combinación de ambos tipos de metas (aprendizaje y logro) es la que genera unos mejores resultados académicos, y esta orientación motivacional constituye, para algunos autores (ver p.ej., Bouffard et al., 1995; Wentzel, 1991), la forma más adecuada para un óptimo funcionamiento académico. Como plantean García y Pintrich (1994), la meta intrínseca de dominar una materia y la meta extrínseca de conseguir una buena calificación pueden ser integradas en el auto-esquema de uno mismo de lo que es un buen estudiante. Los resultados encontrados son muy semejantes a los aportados por otros estudios (ver p.ej., Archer, 1994; Bouffard et al., 1995), según los cuales, el mayor rendimiento es conseguido por aquellos sujetos que tienen una alta preocupación por ambos tipos de metas.

En resumen, comparando las características diferenciales entre los tres grupos de metas identificados por el *cluster analysis*, podemos decir que los sujetos que integran el *cluster* 1 (metas de aprendizaje medias, metas de logro altas y metas de refuerzo social bajas) presentan una mayor concepción estable de la inteligencia que los restantes grupos. Los estudiantes que forman el *cluster* 2 (metas de aprendizaje altas, metas de logro altas y metas de refuerzo social medias) tiene una concepción incremental de la inteligencia mayor que la del grupo 1, una mayor persistencia ante las tareas académicas que el grupo 1, una capacidad percibida más alta que los sujetos del grupo

1, utilizan más estrategias de aprendizaje que el grupo 1, y obtiene un mejor rendimiento académico que los otros grupos. Los sujetos que integran el *cluster* 3 (metas de aprendizaje altas, metas de logro medias y metas de refuerzo social bajas) tienen una concepción más incremental de la inteligencia que el grupo 1, muestran una mayor persistencia que el grupo 1, y presentan una capacidad percibida más alta y una mayor utilización de estrategias de aprendizaje que el resto de los grupos.

Los resultados derivados de este trabajo implican un acercamiento al estudio de las variables analizadas desde una perspectiva metodológica que supone, desde nuestro punto de vista, una aproximación más realista a la comprensión de algunas variables psicológicas que aún pareciendo incompatibles en un mismo sujeto, en ocasiones presentan un carácter complementario. Así, por ejemplo, aunque la teoría e investigación motivacional ha destacado, como hemos expuesto al inicio de este trabajo, el carácter un tanto excluyente de dos tipos de orientación motivacional, una de naturaleza intrínseca y otra extrínseca, estudios recientes (ver p.ej., Meece, 1994; Seifert, 1995, 1996), utilizando el *cluster analysis*, han demostrado la relativa complementariedad de los dos tipos de orientación motivacional; lo que se traduce en la posibilidad de que los sujetos presenten múltiples metas al mismo tiempo que garanticen un cierto grado de flexibilidad para adaptarse con eficacia en diferentes contextos y situaciones de aprendizaje.

Como hemos visto, los resultados de nuestro estudio confirman en su totalidad muchos de los supuestos básicos de los trabajos mencionados; pero además, ponen en cuestión algo que se observa con cierta frecuencia al revisar la literatura existente sobre estos temas; a veces da la impresión de que estamos demasiado obsesionados por encontrar continuamente «sujetos ideales» que presenten, por ejemplo, un patrón motivacional exclusivamente intrínseco por oposición a otros que presenten un patrón exclusivamente extrínseco. Sin embargo, la realidad nos demuestra que esto no es algo característico de todos los sujetos, es decir, puede suceder que aunque un estudiante esté preferentemente motivado de forma intrínseca también lo puede estar extrínsecamente. En la misma medida que los individuos pueden tener múltiples metas en el ámbito social, y la capacidad para coordinarlas puede ser la clave del éxito social (Dodge, Asher y Parkhurst, 1989), en contextos de logro los sujetos pueden tener más de una meta al mismo tiempo. Por eso, como señala Wentzel (1991), si los estudiantes desean conseguir el éxito deben perseguir ambos tipos de metas (aprendizaje y rendimiento); teniendo en cuenta que la capacidad para coordinar metas diferentes en una situación determinada y también para llevar a cabo esa coordinación a través del tiempo, juega un importante papel en la consecución del éxito (Heyman y Dweck, 1992).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261-271.

Ames, C. y Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology, 80*, 260-267.

Archer, J. (1994). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology, 80*, 260-267.

Bisquerra, R. (1989). *Introducción conceptual al análisis multivariable. Un enfoque informático con los paquetes SPSS-X, BMDP, LISREL, y SPAD. Vol. 2*. Barcelona: PPU.

Bouffard, T.; Boisvert, J.; Vezeau, C. y Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology, 65*, 317-329.

Covington, M.V. (1984). The self-worth theory of achievement motivation: Findings and implications. *The Elementary School Journal, 85*, 5-20.

Covington, M.V. y Omelich, C.L. (1984). Task-oriented versus competitive learning structures: Motivational and performance consequences. *Journal of Educational Psychology, 76*, 1.038-1.050.

Dodge, K.A.; Asher, S.R. y Parkhurst, J.T. (1989). Social life as a goal coordination task. En C. Ames y R. Ames (Eds.). *Research on motivation in education: Vol. 3. Goals and cognitions*. New York: Academic Press.

Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist, 41*, 1040-1048.

Dweck, C.S. y Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*, 256-273.

Elliott, E.S. y Dweck, C.S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 5-12.

García, T. y Pintrich, P.R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. En D.H. Schunk y B.J. Zimmerman (Eds.): *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

González, M.C.; Tourón, J. y Gaviria, J.L. (1994). La orientación motivacional intrínseco-extrínseca en el aula: Validación de un instrumento. *Bordón, 46*, 35-51.

González Cabanach, R.; Valle, A.; Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema, 8*, 45-61.

Harackiewicz, J.M. y Elliot, A.J. (1993). Achievement goals and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*, 904-915.

Hayamizu, T. y Weiner, B. (1991). A test Dweck's model of achievement goals as related to perceptions of ability. *Journal of Experimental Education, 59*, 226-234.

Heyman, G.D. y Dweck, C.S. (1992). Achievement goals and intrinsec motivation: Their relation and their role in adaptive motivation. *Motivation and Emotion, 16*; 231-247.

Mayer, R.E. (1992). Guiding students' cognitive processing of scientific information in text. En En M. Pressley, K.R. Harris y J.T. Guthrie (Eds.). *Promoting academic competence and literacy in school*. San Diego: Academic Press.

Meece, J.L. (1994). The role of motivation in self-regulated learning. En D.H. Schunk y B.J. Zimmerman (Eds.): *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Meece, J.L. y Holt, K. (1993). A pattern analysis of students' achievement goals. *Journal of Educational Psychology, 85*, 582-590.

Meece, J.L.; Blumenfeld, P.C. y Hoyle, R.H. (1988). Students' goal orientation and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology, 80,* 514-523.

Miller, B.R.; Behrens, J.T.; Greene, B.A. y Newman, D. (1993). Goals and perceibed ability: Impact on student valuing, self-regulation, and persistence. *Contemporary Educational Psychology, 18,* 2-14.

Nichols, J.G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review, 91,* 328-346.

Nicholls, J.G.; Cheung, P.C.; Lauer, J. y Patashnick, M. (1989). Individual differences in academic motivation: Perceived ability, goals, beliefs, and values. *Learning and Individual Differences, 1,* 63-84.

Nolen S.B. (1988). Reasons for studying: Motivational orientation and study strategies. *Cognition and Instruction, 5,* 269-287.

Núñez, J.C.; González-Pienda, J.A.; García, S. y González Cabanach, R. (1994). Evaluación de la motivación de logro. *IV Congreso de Evaluación Psicológica.* Santiago de Compostela, 21-24 de Septiembre.

Núñez, J.C.; González-Pienda, J.A.; González, S.; González Cabanach, R.; Barca, A.; Valle, A.; Porto, A. y Santorum, R. (1995). Motivación, cognición y rendimiento académico. *Revista Galega de Psicopedagoxía, 12,* 183-209.

Pintrich, P.R. y De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom performance. *Journal of Educational Psychology, 82,* 33-40.

Pintrich, P.R. y García, T. (1991). Student goal orientation and self regulation in the college classroom. En M.L. Maher y P.R. Pintrich (Eds.). *Advances in motivation and achievement (vol. 7).* Greenwich, CT: JAI Press.

Pintrich, P.R. y Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic task. En D. H. Schunk y J.L. Meece (Eds.). *Student perceptions in the classroom.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Schunk, D.H. (1991). *Learning theories. An educational perspective.* New York: McMillan.

Seifert, T.L. (1995). Characteristics of ego —and task— oriented students: A comparison of two methodologies. *British Journal of Educational Psychology, 65,* 125-138.

Seifert, T.L. (1996). The stability of goal orientations in grade five students: comparison of two methodologies. *British Journal of Educational Psychology, 66,* 73-82.

Sierra, R. (1987). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios.* Madrid: Paraninfo.

Spence, J.T. y Helmreich, R.L. (1983). Achievement-related motives and behaviors. En J.T. Spence (Ed.): *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches.* San Francisco: W.H. Freeman.

Valle, A.; Barca, A.; González Cabanach, R. y Núñez, J.C. (1995). Concepciones sobre la inteligencia y elección de metas: Implicaciones motivacionales. *V Congreso de Psicología INFAD.* Santiago de Compostela/La Coruña, 4-6 de Mayo.

Valle, A.; González Cabanach, R.; Cuevas, L.M. y Núñez, J.C. (1996). Metas académicas de los estudiantes universitarios y su relación con otras variables cognitivo-motivacionales. *Boletín de Psicología, 53,* 49-68.

Weinstein, C.E.; Schulte, A.C. y Palmer, D.R. (1987). *Learning and Study Strategies Inventory (LASSI).* Clearwater, FL: H & Publishing Co.

Wentzel, K.R, (1991). Social and academic goals at school: Motivation and achieyement in context. En M.L. Maher y P.R. Pintrich (Eds.). *Advances in motivation and achievement (vol. 7)*. Greenwich, CT: JAI Press.

TRABAJOS METODOLÓGICOS

Revista de Investigación Educativa, 1997, Vol. 15, n.º 1, págs. 149-168

ERROR TIPO I Y POTENCIA DE LAS PRUEBAS CHI-CUADRADO EN EL ESTUDIO DEL FUNCIONAMIENTO DIFERENCIAL DE LOS ÍTEMS

Mª Dolores Hidalgo Montesinos, José A. López Pina y Julio Sánchez Meca[1]
Universidad de Murcia

RESUMEN

En este estudio se compara la tasa de error tipo I y la potencia estadística de tres pruebas chi-cuadrado que se aplican en la evaluación del funcionamiento diferencial de los ítems (FDI): (a) la prueba chi-cuadrado de Scheuneman, (b) la prueba de chi-cuadrado total y (c) la prueba de Mantel-Haenszel. A la vista de los resultados obtenidos, no parece que una prueba sea claramente superior a otra en cuanto a la tasa de error tipo I. Estas parecen ser bastante conservadoras. En cuanto a la potencia, en tamaños muestrales bajos y diferencias mínimas en los índices de dificultad, la prueba de MH fue la más potente, aunque conforme aumenta el tamaño muestral y la magnitud de las diferencias, las tres pruebas convergen, siendo su potencia para detectar el FDI bastante elevada.

Mª Dolores Hidalgo Montesinos. Facultad de Psicología. Campus de Espinardo. Apartado 4071. Universidad de Murcia, 30080-Murcia. Teléfono: (968) 363470. Fax: (968) 364115. E-Mail: mdhidalg@fcu.um.es

1 Parte de este informe fue presentado al III Simposium de Metodología de las Ciencias Sociales y del Comportamiento celebrado en Santiago de Compostela del 12 al 16 de julio de 1993.

ABSTRACT

In this study the Type I error rate and the statistical power of three chi-square tests for detecting and evaluating of differential item functioning (DIF) are compared: (a) Scheuneman chi-square test, (b) Total chi-square test, and (c) Mantel-Haenszel test. The results show that the three procedures have the same type I error rate across all conditions examined. The tests are conservatives. In relation to the statistical power, when sample size was small and differences in difficulty index were minimal, Mantel-Haenszel procedure was the powest. Results indicated that there was close agreement among three DIF detection procedures when the magnitude of differences and the sample size were incremented. In these conditions the statistical power was high.

Los estudios de diferencias individuales han sido objeto de la atención de los investigadores desde los inicios de la Psicología y de la Ciencias de la Educación. En estos estudios se ha tratado de probar si determinadas poblaciones segregadas en función de algunos indicadores (sexo, nivel socioeconómico, raza, etc.) presentan diferencias en algunos constructos de tipo psicológico y/o educativo. Sin embargo, estos estudios han suscitado un amplio rechazo en determinados sectores de la población, que los acusan de estar contaminados por el hecho de emplear instrumentos de medida (tests) que no representan adecuadamente el grado de ejecución de los subgrupos que componen esa población. En concreto, estas acusaciones se centran en afirmar que los tests psicométricos están sesgados, lo cual equivale a decir que, en igualdad de condiciones, los miembros de un grupo obtienen puntuaciones sistemáticamente mayores (o menores) en ese test que los miembros de otro grupo.

Una forma de investigar las razones por las que un grupo es sistemáticamente mejor (o peor) que otro es atender a las características de los ítems. Es decir, puede ser que uno o más ítems no fucionen adecuadamente, de forma que tiende a favorecer a un grupo (grupo de referencia) sobre otro (grupo focal). En este contexto, se dice que el/los ítem/s presenta un fucionamiento diferencial (FDI) en cada uno de los grupos. Estadísticamente, un ítem presenta FDI si «en dos grupos comparables, la probabilidad de obtener una respuesta correcta, en un nivel de habilidad dado, es diferente para cada uno de dichos grupos» (Scheuneman, 1979; Camilli, 1993), o lo que es lo mismo, que en igualdad de condiciones los miembros del grupo de referencia sistemáticamente tienen mayor probabilidad de acertar un ítem que los miembros del grupo focal.

Históricamente el concepto de FDI ha estado unido al de sesgo del ítem, aunque ambos conceptos son distintos. Así, un ítem que presenta FDI estará sesgado si por su contenido favorece a un grupo sobre otro, es decir, es injusto (*unfair*) con uno de los grupos. Cole y Moss (1989) definen el sesgo del ítem como la causa del FDI, es decir, las diferencias observadas en el funcionamiento del ítem son provocadas por algo irrelevante al propósito del test. En términos generales, se distinguen dos tipos de FDI (Mellenbergh, 1982):

- FDI Uniforme o consistente (Camilli y Shepard, 1994), cuando la probabilidad de responder correctamente a un ítem es mayor, a través de todo el rango de habilidad, en un grupo que en otro.
- FDI No Uniforme o inconsistente (Camilli y Shepard, 1994), cuando la probabilidad de responder correctamente a un ítem es mayor en un grupo que en otro, hasta un nivel de habilidad dado. A partir de dicho punto las probabilidades se invierten siendo menor en el primer grupo que en el segundo. En estas situaciones cabe distinguir dos casos: FDI No Uniforme propiamente dicho, cuando se anulan las diferencias en probabilidad entre los dos grupos sometidos a análisis, y FDI Mixto cuando estas diferencias no se anulan.

El FDI es uno de los temas que más investigación está suscitando en el campo de la medida de variables psicológicas y educativas. Con la finalidad de abordar esta problemática se han propuesto distintas aproximaciones que podemos agrupar en dos categorías (Mellenbergh, 1982, 1989; Millsap y Everson, 1993):

- *Métodos de Invarianza Condicional Observada* (ICO) que utilizan las puntuaciones observadas en el test desde la perspectiva del Modelo Clásico. Entre ellos se incluyen procedimientos tales como el estadístico de Scheuneman (1979), el estadístico de Camilli (1979), el estadístico de Mantel-Haenszel (Holland y Thayer, 1988), el procedimiento estandarizado (Dorans y Kulick, 1986; Dorans y Holland, 1993), los modelos loglineales y modelos logit (Marascuilo y Slaughter, 1981; Mellenbergh, 1982), la regresión logística (Bennett, Rock y Kaplan, 1987; Rogers y Swaminathan, 1993; Swaminathan y Rogers, 1990), el análisis discriminante logístico (Miller y Spray, 1993) y las variaciones iterativas sobre algunos de ellos (Clauser, Mazor y Hambleton, 1993, 1994; Fidalgo y Paz, 1995a, 1995b; Gómez y Navas, 1995; Holland y Thayer, 1988; Kok, Mellenbergh y Van der Flier, 1985; Navas y Gómez, 1994; Van der Flier, Mellenbergh, Adér y Wijn, 1984).
- *Métodos de Invarianza Condicional No Observada* (ICN). Estos métodos se desenvuelven dentro del marco de la Teoría de la Respuesta al Item, por lo que utilizan las estimaciones de la habilidad, en el modelo logístico apropiado, para evaluar el FDI. Aquí se englobarían procedimientos tales como el estadístico de Lord (1980), las medidas de área (Cohen, Kim y Baker, 1993; Kim y Cohen, 1991; Linn, Levine, Hastings y Wardrop, 1981; Raju, 1988, 1990; Rudner, Getson y Knight, 1980a, 1980b; Shepard, Camilli y Williams, 1984, 1985), los métodos basados en la comparación de modelos a través de estadísticos de razón de verosimilitud (Hoijtink y Molenaar, 1992; Kelderman, 1984, 1989; Kelderman y McReady, 1990; Thissen, Steinberg y Gerrard, 1986; Thissen, Steinberg y Wainer, 1988, 1993), el procedimiento SIBTEST (Shealy y Stout, 1993a, 1993b) y las propuestas iterativas sobre algunos de estos estadísticos (Candell y Drasgow, 1988; Lautenschlager, Flaherty y Park, 1994; Lord, 1980; Miller y Oshima, 1992; Park y Lautenschlager, 1990).

En definitiva, se dispone de un amplio abanico de procedimientos para evaluar el FDI, dependiendo de las características del modelo de medida. Así, si el test ha sido construido bajo el Modelo Clásico, se pueden utilizar, para evaluar el FDI (tanto uniforme como no uniforme), estadísticos tales como el de Scheuneman (1979), el de Camilli (1979) o χ^2 de Pearson y el estadístico de Mantel-Haenszel (Holland y Thayer, 1988). También se pueden utilizar los modelos logit y la regresión logística, aunque estos procedimientos son más apropiados para evaluar el FDI no uniforme (Mellenbergh, 1982; Rogers y Swaminathan, 1993; Swaminathan y Rogers, 1990).

Ya que en nuestro país la implantación de la TRI aún se encuentra en sus inicios, los psicólogos y pedagogos tienen que trabajar básicamente con tests construidos bajo el modelo clásico. En esta línea, el objetivo del presente estudio es comparar tres pruebas estadísticas (el estadístico χ^2 de Scheuneman, el estadístico χ^2 Modificado o de Pearson y el estadístico de Mantel-Haenszel) que se adaptan especialmente a las características de estos tests y que han probado tanto en estudios experimentales como en simulación su bondad para evaluar el FDI.

Numerosos trabajos han estudiado el comportamiento del estadístico de Mantel-Haenszel bajo distintas condiciones (Mazor, Clauser y Hambleton, 1991, 1992; Fidalgo y Muñiz, 1995; Kubiak y Colwell, 1990; Raju, Bode y Larsen, 1989; Ryan, 1991), y otros tantos trabajos han comparado la precisión del estadístico de Scheuneman frente al de Camilli (o χ^2 total) u otros procedimientos de evaluación del FDI (Ironson y Subkoviak, 1979; Rudner, Getson y Knight, 1980a, 1980b; Shepard, Camilli y Averill, 1981; Subkoviak, Mack, Ironson y Craig, 1984). No obstante, no se ha realizado un estudio pormenorizado que permita comparar la potencia y tasa de error tipo I de estas tres pruebas. En consecuencia, el objetivo del presente trabajo es evaluar, bajo ciertas condiciones, la potencia y suceptibilidad a cometer errores tipo I de los tres estadísticos: χ^2 de Scheuneman, χ^2 Modificado o de Pearson y el estadístico de Mantel-Haenszel.

Antes de entrar de lleno en el estudio experimental presentaremos brevemente como se organiza la información en estas pruebas, así como sus características esenciales.

1. ORGANIZACIÓN PREVIA DE LA INFORMACIÓN

El cálculo de cualquiera de estos tres estadísticos supone construir una tabla de contingencia para cada ítem en el que se pretende evaluar el FDI. En dicha tabla los sujetos se clasifican según el nivel de habilidad, el grupo de pertenencia (clásicamente dos: referencia y focal) y las posibles respuestas al ítem (en nuestro caso dos: acierto y fallo). A continuación se divide el continuo de habilidad en *K* intervalos, para después colapsar sobre esta dimensión y establecer *K* tablas de contingencia bidimensionales (2 x 2), tal y como aparece en la figura 1.

Figura 1
Tabla de contingencia bidimensional en el estudio del FDI

Grupo	Respuesta al ítem j		Total
	Acierto	Fallo	
Referencia	A_k	B_k	n_{Rk}
Focal	C_k	D_k	n_{Fk}
Total	m_{1k}	m_{0k}	T_k

donde n_{Fk} y n_{Rk} son las frecuencias de sujetos que han contestado el ítem j en el intervalo k, en los grupos focal (F) y de referencia (R); m_{1k} y m_{0k} se corresponden con el número de sujetos que han acertado y que han fallado el ítem j en ambos grupos, respectivamente; A_k y C_k son las frecuencias relativas correspondientes al número de sujetos que han acertado el ítem en cada grupo (referencia y focal); B_k y D_k son las frecuencias relativas correspondientes al número de sujetos que han fallado el ítem en ambos grupos y T_k es el número de sujetos que han contestado al ítem j en el intervalo k.

Aunque existen distintas estrategias para la elección de los intervalos (Donoghue y Allen, 1993), parece que cuando trabajamos con tests de tamaño intermedio o bajo (10 ó 20 ítems), la estrategia más apropiada (Clauser, Mazor y Hambleton, 1994; Donoghue, Holland y Thayer, 1993; Raju, Bode y Larsen, 1989) es dividir el continuo de habilidad en intervalos con la misma amplitud y cuidar que ningún intervalo quede con frecuencias nulas. Este último aspecto se cuidó especialmente, dado que tanto el procedimiento de *MH* como el de χ^2 total (por incluir las frecuencias relativas a la categoría respuesta incorrecta) pueden establecer, en los intervalos que corresponden a sujetos de habilidad elevada, un límite inferior más bajo que el establecido por el procedimiento de Scheuneman.

2. CHI-CUADRADO DE SCHEUNEMAN

En este procedimiento un ítem no presenta FDI "... si la probabilidad de dar una respuesta correcta es la misma para todos los sujetos de igual habilidad, independientemente del grupo de pertenencia" (Scheuneman, 1979). Esta definición supone probar la hipótesis de $p_{Fk}=p_{Rk}$ en los K intervalos, para lo que debemos asumir que la proporción de individuos que responden correctamente al ítem, en un nivel de habilidad dado, es una estimación de la probabilidad de éxito o probabilidad de acertar el ítem en dicho nivel de habilidad. Para probar esta hipótesis, Scheuneman (1979) propone la siguiente prueba estadística:

$$\chi^2_S = \sum_{k=1}^{K} \left[\frac{[A_k - E(A_k)]^2}{E(A_k)} + \frac{[C_k - E(C_k)]^2}{E(C_k)} \right] \qquad (1)$$

donde $E(A_k) = n_{Rk}\, m_{1k} / T_k$ y $E(C_k) = n_{Fk}\, m_{1k} / T_k$. Scheuneman (1979) asume que, si la hipótesis nula es cierta, el estadístico sigue una distribución χ^2 con $(K\text{-}1) \times (r\text{-}1)$ grados de libertad, siendo r el número de grupos. Baker (1981) apunta algunos de los problemas de este estadístico:

- Puesto que se considera únicamente la proporción de aciertos, los resultados pueden verse afectados por la presencia de diferencias reales entre grupos (impacto).
- La desigualdad de los tamaños muestrales de los grupos focal y de referencia puede llevarnos a resultados distintos, en función de la equivalencia o no entre estos tamaños muestrales.
- Al considerar únicamente la proporción de aciertos, el estadístico no sigue realmente una distribución χ^2 (Baker, 1981; Marascuilo y Slaughter, 1981).

Sin embargo, Scheuneman (1981) puntualizó, en respuesta a las críticas de Baker (1981), que efectivamente su estadístico no tiene en cuenta la proporción de respuestas incorrectas, y por ello, no sigue una distribución χ^2 si los tamaños muestrales de los grupos a comparar no están equilibrados y/o existen pocas frecuencias en las celdillas de la tabla de contingencia. Indudablemente estos factores afectan directamente a la potencia de la prueba χ^2 (Cohen, 1969). A pesar de estos problemas, Scheuneman concluyó que, utilizándolo con precaución, puede ser una elección acertada, sobre todo por su sencillez de cálculo.

3. CHI-CUADRADO DE PEARSON O TOTAL

El estadístico χ^2 de Pearson es equivalente al propuesto por Camilli (1979, en Ironson, 1982). Se conoce también como estadístico χ^2 modificado o completo (Holland y Thayer, 1988), dado que para el cálculo del mismo se trabaja tanto con los marginales de respuestas correctas como con los marginales de las respuestas incorrectas. Holland y Thayer (1988) proponen la siguiente expresión para el cálculo del χ^2 total:

$$\chi^2_T = \sum_{k=1}^{K} \left[\frac{T_k}{m_{0k}} \frac{[A_k - E(A_k)]^2}{E(A_k)} + \frac{[C_k - E(C_k)]^2}{E(C_k)} \right] \qquad (2)$$

que sigue una distribución χ^2 con $K\,(r\text{-}1)$ grados de libertad. La ventaja más importante de este estadístico reside en que es preciso conocer el contenido de las celdillas de respuestas incorrectas.

4. ESTADÍSTICO DE MANTEL-HAENSZEL

En la prueba de Mantel-Haenszel (Mantel y Haenszel, 1959) es preciso dividir el continuo de habilidad en K intervalos, generando de este modo tantas tablas de contingencia 2 x 2 como intervalos. Sin embargo, el planteamiento de las hipótesis nula y alternativa es distinto. Así:

$$H_0 : \alpha=1$$
$$H_1 : \alpha \neq 1$$

donde, para un intervalo *k*, el parámetro α es:

$$\alpha = \frac{p_{Rj}\, q_{Fj}}{p_{Fj}\, q_{Rj}} \tag{3}$$

α es un cociente de razones ('odds ratio') o también llamado razón de productos cruzados. Este índice expresa la razón entre la probabilidad de acertar el ítem versus la probabilidad de fallarlo en el grupo focal y la probabilidad de acertar el ítem versus fallarlo en el grupo de referencia. Mantel y Haenszel (1959) proponen como estimador de α:

$$\hat{\alpha} = \frac{A_k D_k / T_k}{C_k B_k / T_k} \tag{4}$$

que puede adoptar valores entre 0 e ∞. Cuando $\hat{\alpha} = 1$ no hay diferencias entre los grupos sometidos a evaluación, por lo que el ítem no presenta FDI. Sin embargo, cuando el valor de $\hat{\alpha} > 1$ nos encontramos ante un ítem que favorece al grupo de referencia sobre el grupo focal. Por último, si $\hat{\alpha} < 1$ el ítem presenta FDI en el grupo focal. El estadístico χ^2 propuesto por Mantel-Haenszel (MH) es:

$$\chi^2_{MH} = \frac{\left(\left|\sum_{k=1}^{K} A_k - \sum_{k=1}^{K} E(A_k)\right| - 0.5\right)^2}{\sum_{k=1}^{K} Var(A_k)} \tag{5}$$

donde

$$Var(A_k) = \frac{n_{Rk} n_{Fk} m_{1k} m_{0k}}{T_k^2 (T_k - 1)}$$

Si la hipótesis nula es cierta, el estadístico de MH sigue una distribución χ^2 con 1 grado de libertad. Como se puede observar en la ecuación 5 se incluye un factor de corrección por continuidad (0.5) que mejora la aproximación de la prueba χ^2_{MH} a una distribución teórica χ^2_1.

Holland y Thayer (1988) han propuesto una transformación logarítmica de α a una escala simétrica, donde el valor de cero representa la ausencia de FDI; un valor negativo indica que el ítem es más fácil para el grupo de referencia que para el grupo focal, y un valor positivo indica que el ítem es más difícil en el grupo de referencia que en el grupo focal. Esta transformación es de la forma:

$$\Delta_{MH} = -2.35\ \ln(\hat{\alpha}_{MH}) \tag{6}$$

El estadístico α_{MH} puede ser transformado a esta nueva escala utilizando la siguiente expresión:

$$MH - P = p_F - p_R^* \tag{7}$$

donde p_F es la proporción de respuestas correctas observadas en el grupo focal y p_R^* es la proporción de respuestas correctas pronosticadas en el grupo de referencia a partir de la razón de productos cruzados calculada en el estadístico *MH*, que se obtiene a través de la ecuación:

$$p_R^* = [\alpha_{MH} p_F]/[(1 - p_F) + \alpha_{MH} p_F] \quad (8)$$

5. MÉTODO

5.1. Condiciones experimentales

Para realizar este estudio se seleccionaron dos tamaños muestrales (250 y 1000) tanto para el grupo focal como para el grupo de referencia. El tamaño del test fue de 30 ítems y se mantuvo fijo en todas las condiciones experimentales. Para cada uno de los tamaños muestrales se generó una distribución normal de habilidad en el intervalo [-3, +3] con $\mu_\theta = 0$ y σ_θ^2=1, con las rutinas de números aleatorios disponibles en SYSTAT (Wilkinson, 1990). Los 30 ítems del test tuvieron índices de dificultad diferentes y fueron transformados en parámetros de dificultad de la TRI (Hambleton y Swaminathan, 1985; Lord, 1980) con la siguiente ecuación:

$$b_j = \log \frac{(N - A_j)}{A_j} \quad (9)$$

donde N es el tamaño muestral (250 y 1000) y A_j es el número de sujetos que aciertan el ítem j según la dificultad del mismo. Esta transformación fue necesaria para poder obtener las matrices de simulación de respuestas de los 250 y 1000 sujetos en los 30 ítems.

Para el estudio de la tasa de error tipo I se consideraron tres valores de dificultad: 0.2 (ítem difícil), 0.5 (dificultad media) y 0.8 (ítem fácil). Para el estudio de potencia se manipuló la magnitud o cantidad de FDI. Se establecieron cuatro condiciones manipulando las diferencias en dificultad del ítem entre el grupo de referencia y el grupo focal. Estas diferencias fueron de 0.1, 0.2, 0.3 y 0.4. También se controló el índice de dificultad medio de los mismos: dificultad alta (μ_{ID} = 0.20), dificultad media (μ_{ID} = 0.50) y dificultad baja (μ_{ID} = 0.80). Sin embargo, cuando las diferencias en dificultad fueron de 0.3 y 0.4, solamente se tuvieron en cuenta los ítems con dificultad media, ya que en los ítems de dificultad extrema, diferencias tan elevadas como 0.3 y 0.4 provocan que algunas celdillas obtengan frecuencias nulas y, en consecuencia, los estadísticos que deseamos comparar no funcionan adecuadamente. Las cuatro condiciones manipuladas, pues, generaron tres tipos de tests: un test con tres ítems cuyo FDI fue de 0.1, un test con tres ítems cuyo FDI fue de 0.2 y un test con dos ítems cuyas diferencias en dificultad fueron de 0.3 y 0.4, respectivamente.

5.2. Generación de las matrices de datos

Para estudiar la tasa de error tipo I se generó una matriz de respuestas en cada

grupo (referencia y focal) y cada tamaño muestral. Esta matriz fue generada con el programa SIMULA (Hidalgo y López, 1992; v. 1.0) que permite simular respuestas a los ítems con los modelos logísticos de 1-p, 2-p y 3-p, de acuerdo con el procedimiento implementado en Hambleton y Cook (1983).

Ya que la única condición experimental manipulada en este estudio fue la dificultad de los ítems, las matrices fueron simuladas de acuerdo con el modelo de 1-p utilizando la función logística (Birnbaum, 1968; Lord, 1980):

$$P_j(\theta_i) = \frac{1}{1 + exp^{-D(\theta_i - b_j)}} \tag{10}$$

Esta función matemática permite obtener la probabilidad $(P_j(\theta_i))$ de acertar dado un nivel de habilidad. Para ello, el programa SIMULA compara cada uno de los valores de probabilidad con un número pseudo-aleatorio obtenido de una distribución uniforme, cuyos valores se encuentran entre 0 y 1. Si el valor de probabilidad obtenido es menor que el generado de la distribución uniforme, se considera que el sujeto ha fallado el ítem y, por tanto, se asigna un 0 en la casilla correspondiente. Por el contrario, si el valor de probabilidad obtenido es mayor o igual al generado según la rutina pseudo-aleatoria, se considera que el sujeto ha acertado el ítem y, por tanto, se le asigna un 1 a la casilla correspondiente. Con este procedimiento se generaron, para determinar la tasa de error tipo I, 2000 réplicas en cada tamaño muestral: 1000 para el grupo focal y 1000 para el grupo de referencia. En total, se obtuvieron 4000 matrices de datos. Por otro lado, para el estudio de potencia, además de las 2000 réplicas generadas anteriormente para el grupo de referencia, se simularon 1000 réplicas para el grupo focal en cada tamaño muestral y condiciones manipuladas de FDI, lo que hace un total de 6000 matrices de datos simuladas.

5.3. Análisis

Para estudiar la tasa de error tipo I y la potencia estadística se dividió el continuo de habilidad en cuatro intervalos y se procedió a la construcción de las tablas de contingencia correspondientes a cada ítem en cada grupo.

Para obtener la tasa de error tipo I en las tres pruebas se contabilizaron en cada tamaño muestral (250 y 1000) y en los tres ítems sometidos a estudio (niveles de dificultad 0.2, 0.5 y 0.8) el número de rechazos de la hipótesis nula ocurridos en las 1000 réplicas. El criterio para rechazar la(s) hipótesis nula(s) en cada nivel de significación (5% y 1%) fueron los siguientes:

- En la prueba de Scheuneman, a nivel de significación del 5%, se rechazará la hipótesis de no FDI si el valor obtenido supera el especificado en las tablas de χ^2 ($\chi^2_3 = 7.815$); y al nivel de significación del 1%, si $\chi^2_3 = 11.341$.
- En la prueba χ^2 total, la hipótesis de no FDI se rechazará, al 5%, si el valor obtenido es mayor que el especificado en las tablas ($\chi^2_4 = 9.488$), y al 1% si supera el valor de $\chi^2_4 = 13.277$.

- En la prueba de Mantel-Haenszel se rechazará la hipótesis de no FDI, al 5%, si el valor obtenido supera el valor de $\chi^2_1 = 3.841$, y al 1% si supera el valor de $\chi^2_1 = 6.635$.

Para determinar la potencia de estas pruebas se contabilizó, en cada una de las condiciones, el número de veces que se aceptó la hipótesis alternativa, tanto para el nivel de significación del 1% como del 5%. Los criterios de rechazo de la hipótesis nula fueron los mismos que los utilizados en el estudio de la tasa de error tipo I.

6. RESULTADOS

6.1. Tasa de error tipo I

La tabla 1 y las figuras 2 a la 5, presentan las tasas de error tipo I obtenidas en las diferentes pruebas en cada una de las condiciones experimentales, considerando ambos niveles de significación.

En primer lugar, se observa que las tres pruebas (χ^2 de Scheuneman, χ^2 Total y el estadístico de Mantel-Haenszel) controlan bastante bien la tasa de error tipo I en todas las condiciones manipuladas e independientemente del nivel de significación establecido.

Tabla 1
TASAS DE ERROR TIPO I

Prueba	I.D.	5%		1%	
		N = 250	N = 1000	N = 250	N = 1000
Scheuneman	0,2	0,019	0,032	0,000	0,003
	0,5	0,006	0,005	0,000	0,001
	0,8	0,000	0,000	0,000	0,000
Total	0,2	0,020	0,026	0,007	0,004
	0,5	0,041	0,030	0,007	0,012
	0,8	0,015	0,033	0,000	0,006
Mantel-Haenszel	0,2	0,030	0,033	0,005	0,008
	0,5	0,044	0,035	0,004	0,004
	0,8	0,027	0,031	0,006	0,009

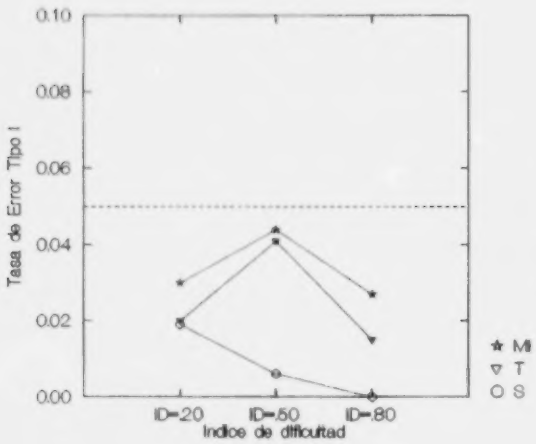


Figura 2
Tasa de error tipo I. N=250 y N.S.=5%

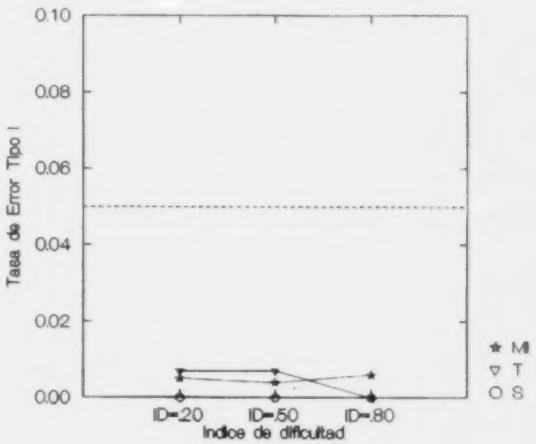


Figura 3
Tasa de error tipo I. N=250 y N.S.=1%

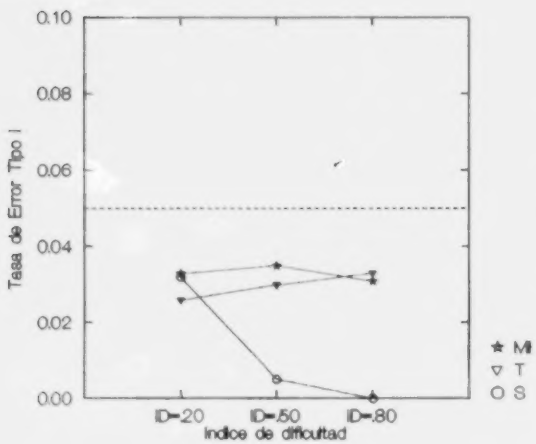


Figura 4
Tasa de error tipo I. N=1000 y N.S.=5%

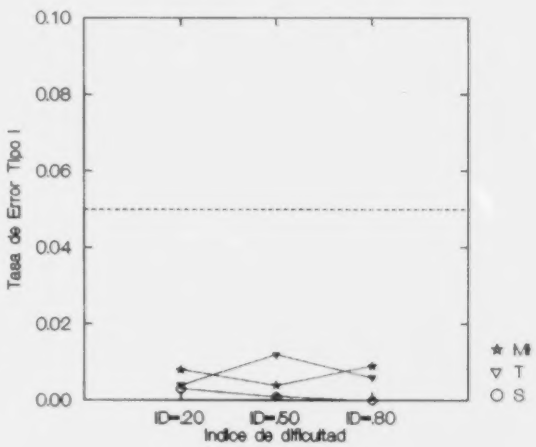


Figura 5
Tasa de error tipo I. N=1000 y N.S.=1%

De la inspección de las figuras 2 y 3 se desprende que cuando la dificultad del ítem fue alta (0.2), las tres pruebas presentan tasas de error tipo I similares. Sin embargo, la situación cambia en los ítems donde la dificultad fue media o fácil. En este caso, y al n.s. del 5%, en tamaños muestrales bajos (N=250), la prueba de Scheuneman obtuvo la tasa de error tipo I más baja, mientras que en las otras dos pruebas incluso se incrementaron. No obstante, si se utiliza el n.s. del 1%, las tres pruebas se igualan (figura 3) y no ofrecen diferencias apreciables en las tres condiciones de dificultad.

Curiosamente el patrón de tasas de error tipo I obtenido cuando el tamaño muestral fue elevado (N = 1000) (figuras 4 y 5) fue el mismo que en la condición anterior, lo

BEST COPY AVAILABLE

cual evidencia que el tamaño muestral no ha resultado decisivo para mejorar o empeorar la tasa de error tipo I.

6.2. Potencia estadística

En las tablas 2 a la 4 (figuras 6 y 7) se presentan los resultados obtenidos en el estudio de potencia estadística correspondientes a las diferentes pruebas chi-cuadrado en cada una de las condiciones establecidas.

Cuando las diferencias en dificultad fueron de 0.1 (tabla 2), y en tamaños muestrales pequeños (N=250), se aprecia que la prueba con menor potencia estadística fue la de Scheuneman, sobre todo en valores de dificultad medios (0.45-0.55) y bajos (0.75-0.85). En estos casos, y al nivel de significación del 5%, se rechazó la hipótesis de no FDI en 161 veces de las 1000 ocasiones estudiadas cuando la dificultad del ítem fue intermedia y en 88 veces cuando la dificultad del ítem fue baja. Por otro lado, el aumento del tamaño muestral ocasionó una mejora en la potencia de la prueba, donde las tasas de identificaciones correctas llegaron a ser muy altas, con valores de 1 y cercanos a 1.

En la condición de tamaño muestral bajo se puede observar que el estadístico χ^2 total presenta una mayor potencia que la prueba de Scheuneman, aunque las tasas de identificaciones correctas no fueron tan altas como las encontradas con el estadístico de Mantel-Haenszel. El estadístico de Mantel-Haenszel se muestra, bajo estas condiciones, como el más potente para detectar el FDI inducido, sobre todo en valores extremos de dificultad. También se puede observar como en las condiciones de dificultad media ambos estadísticos, χ^2 total y Mantel-Haenszel, tienen menos potencia

Tabla 2
POTENCIA ESTADÍSTICA d = 0,1

Prueba	I.D.	5%		1%	
		N = 250	N = 1000	N = 250	N = 1000
Scheuneman	,15-,25	0,604	1	0,289	0,998
	,45-,55	0,161	0,936	0,045	0,780
	,75-,85	0,088	0,930	0,014	0,710
Total	,15-,25	0,738	1	0,476	0,999
	,45-,55	0,490	0,997	0,252	0,974
	,75-,85	0,730	1	0,495	1
Mantel-Haenszel	,15-,25	0,909	1	0,730	1
	,45-,55	0,669	0,999	0,415	0,997
	,75-,85	0,894	1	0,716	1

Tabla 3
POTENCIA ESTADÍSTICA d = 0,2

Prueba	I.D.	5%		1%	
		N = 250	N = 1000	N = 250	N = 1000
Scheuneman	,10-,30	1	1	0,998	1
	,40-,60	0,940	1	0,741	1
	,70-,90	0,967	1	0,800	1
Total	,10-,30	1	1	0,999	1
	,40-,60	0,997	1	0,984	1
	,70-,90	1	1	1	1
Mantel-Haenszel	,10-,30	1	1	1	1
	,40-,60	1	1	0,998	1
	,70-,90	1	1	1	1

Tabla 4
POTENCIA ESTADÍSTICA d = 0,3 y d = 0,4

Prueba	I.D.	5%		1%	
		N = 250	N = 1000	N = 250	N = 1000
Scheuneman	,35-,65	1	1	1	1
	,30-,70	1	1	1	1
Total	,35-,65	1	1	1	1
	,30-,70	1	1	1	1
Mantel-Haenszel	,35-,65	1	1	1	1
	,30-,70	1	1	1	1

para detectar presencia de FDI. Una posible explicación a este hecho podría ser que las fluctuaciones muestrales de las réplicas obtenidas en el propio proceso de simulación hayan provocado las ligeras diferencias que se aprecian en estas tablas.

Tal y como era de esperar, los estadísticos comparados aumentan su potencia conforme aumenta el tamaño muestral y la magnitud de las diferencias en los índices de dificultad del grupo focal frente al grupo de referencia (ver tablas 3 y 4). Así,

BEST COPY AVAILABLE

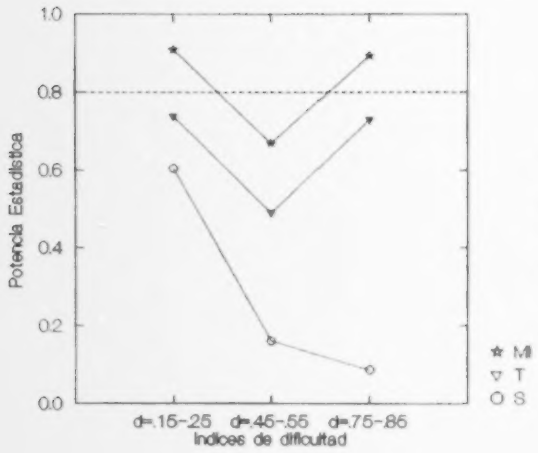


Figura 6
Potencia Estadística. d=0.1, N=250 y N.S.=5%

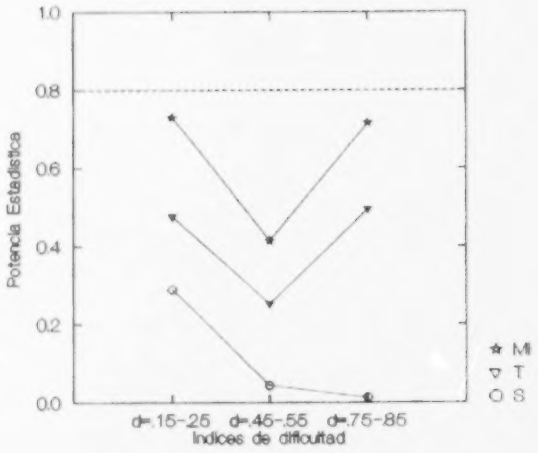


Figura 7
Potencia Estadística. d=0.1, N=250 y N.S.=1%

cuando N = 1000 y la magnitud de FDI fue de 0.2, o superior, todos los estadísticos identificaron correctamente los ítems en los que se había inducido FDI.

7. DISCUSIÓN

A la vista de los resultados obtenidos no parece existir una clara superioridad en cuanto a la tasa de error tipo I de ninguna de las pruebas utilizadas en la evaluación del FDI. Estas parecen ser bastante conservadoras, es decir, ninguna supera la tasa nominal del 5%. No obstante, conviene señalar que, en este nivel de significación y en los ítems con menor dificultad, la prueba de Scheuneman ha obtenido la tasa de error tipo I más baja, frente al estadístico $\chi 2$ total y la prueba de *MH*.

En cuanto a la potencia o tasa de error tipo II, en tamaños muestrales bajos y diferencias mínimas en los índices de dificultad, la prueba de Mantel-Haenszel parece ser la más potente. Pero conforme aumenta el tamaño muestral y la magnitud de las diferencias, no parece existir diferencias entre las tres pruebas, siendo la potencia de las mismas bastante elevada. En este sentido, la mayor potencia del estadístico *MH* está relacionada con la existencia de un sólo grado de libertad, que según Holland y Thayer (1988) hace que el equilibrio entre potencia e identificación de FDI sea mayor que en la prueba de Scheuneman y en la prueba $\chi 2$ total. Estos últimos sólo muestran una gran capacidad para rechazar la hipótesis nula cuando el tamaño muestral es grande, situación que no siempre se da en el estudio del FDI, ya que por regla general, los tamaños muestrales son pequeños y no equilibrados, es decir, el tamaño muestral en el grupo focal es frecuentemente más pequeño que en el grupo de referencia.

Aunque una de las ventajas de estas pruebas reside en que el tamaño muestral necesario para aplicarlas y obtener resultados fiables no necesariamente tiene que ser elevado, como los que se requieren en la aplicación de cualquier procedimiento derivado de la TRI (Kubiak y Colwell, 1990; Mazor, Clauser y Hambleton, 1992), a la vista

de los resultados aconsejamos que se utilicen con tamaños muestrales superiores a 250 sujetos. Mazor, Clauser y Hambleton (1992) aconsejan que bajo presencia de impacto se utilicen con tamaños muestrales superiores a 500 sujetos.

Contrariamente a lo apuntado por otros autores, como Mazor, Clauser y Hambleton (1992), en este estudio, en la condición de menor cantidad de FDI, la capacidad para detectar el FDI fue, en los tres procedimientos, menor cuando los ítems eran de dificultad intermedia que cuando su dificultad fue alta o baja. Sin embargo, en los ítems difíciles (0.15-0.25) las tres pruebas presentaron mayor potencia estadística en comparación con los ítems de dificultad media (0.45-0.55) y de dificultad baja (0.75-0.85). Una posible explicación para estos resultados se puede encontrar en la forma de definir los intervalos de habilidad; es decir, el requisito de que ninguna celdilla de las tablas de contingencia tuviera frecuencias nulas puede haber dado lugar a intervalos de mayor amplitud en los extremos de la escala de habilidad.

Una forma de mejorar la tasa de falsos positivos y ganar en potencia es utilizar un procedimiento iterativo (para el estadístico de *MH*, Holland y Thayer (1988) proponen un procedimiento bietápico), o utilizar el estadístico *MH-modificado* (Fidalgo y Mellenbergh, 1995; Mazor, Clauser y Hambleton, 1994), que además son especialmente útiles en la evaluación del FDI no uniforme (Bock, 1993; Mellenbergh, 1982; Rogers y Swaminathan, 1993; Swaminathan y Rogers, 1990).

Por último, pese a que en las condiciones donde tanto el tamaño muestral como el FDI fueron elevados, las tres pruebas presentan la misma potencia (tablas 3 y 4), el estadístico de *MH* resulta más útil en la evaluación del FDI uniforme que χ^2_S y χ^2_T tanto por el acuerdo existente, cuando trabajamos con el modelo logístico de 1-p, entre dicho estadístico y los procedimientos derivados de la TRI (Hambleton y Rogers, 1989; Holland y Thayer, 1998; Thissen, Steinberg y Wainer, 1988; Zwick, 1990) como por la capacidad para detectar presencia mínima de FDI. En cualquier caso resultaría interesante estudiar el comportamiento de estos estadísticos en condiciones de tamaños muestrales no equivalentes y bajo otros criterios de agrupamiento o construcción de intervalos.

REFERENCIAS

Baker, F.B. (1981). A criticism of Scheuneman's item bias technique. *Journal of Educational Measurement, 18*, 59-62.

Bennett, R.E. , Rock, D.A. y Kaplan, B.A. (1987). SAT differential item performance for nine handicapped groups. *Journal of Educational Measurement, 24*, 41-55.

Berk, R.A. (Ed.) (1982). *Handbook of methods for detecting item bias.* Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Birnbaum, A. (1968). Some latent trait models and their use in inferring an examinee's ability. En F.M. Lord y M.R. Novick (Eds.), *Statistical theories of mental test scores.* Reading, MA: Addison-Wesley.

Bock, R.D. (1993). Different DIFs: Comment on the papers read by Neil Dorans and David Thissen. En P.W. Holland y H. Wainer (Eds.) *Differential item functioning* (pp. 115-122). Hillsdale, NJ: LEA.

Camilli, G. (1979). *A critique of the chi-square method for assessing item bias.* Unpublished paper. Laboratory of Educational Research. University of Colorado.

Camilli, G. (1993). The case against item bias detection techniques based on internal criteria: Do ítem bias procedures obscure test fairnes issues?. En P.W. Holland y H. Wainer (Eds.) *Differential item functioning* (pp. 397-413). Hillsdale, NJ: LEA.

Camilli, G. y Shepard, L.A. (1994). *Methods for identifying biased test items.* Newbury Park, CA: Sage.

Candell, G.L. y Drasgow, F. (1988). An iterative procedure for linking metrics and assesing item bias in item response theory. *Applied Psychological Measurement, 12,* 253-260.

Clauser, B.E., Mazor, K.M. y Hambleton, R.K. (1991). Influence of the criterion variable on the identification of differentially functioning test items using the Mantel-Haenszel statistic. *Applied Psychological Measurement, 15,* 353-359.

Clauser, B., Mazor, K.M. y Hambleton, R.K. (1993). The effects of purification of the matching criterion on the identification of DIF using the Mantel-Haenszel procedure. *Applied Measurement in Education, 6,* 269-279.

Clauser, B., Mazor, K.M., y Hambleton, R.K. (1994). The effects of score group width on the Mantel-Haenszel procedure. *Journal of Educational Measurement, 31,* 67-78.

Cohen, A.S., Kim, S.H. y Baker, E. (1993). Detection of differential item functioning in the graded response model. *Applied Psychological Measurement, 17,* 335-350.

Cohen, J. (1969). *Statistical power analysis for the behavioral sciences.* New York: Academic Press.

Cole, N.S. y Moss, P.A. (1989). Bias in test use. En R.L. Linn (Ed.) *Educational Measurement* (3rd. pp. 201-219). New York: McMillan.

Donoghue, J.R. y Allen, N.L. (1993). Thin versus thick matching in the Mantel-Haenszel procedure for detecting DIF. *Journal of Educational Statistics, 18,* 131-154.

Donoghue, J.R., Holland, P.W. y Thayer, D.T. (1993). A Monte Carlo study of factors that affect the Mantel-Haenszel and standardization measures of differential item functioning. En P.W. Holland y H. Wainer (Eds.), *Differential item functioning* (pp. 137- 166). Hillsdale, NJ: LEA.

Dorans, N.J. y Holland, P.W. (1993). DIF detection and description: Mantel-Haenszel and standardization. En P.W. Holland y H. Wainer (Eds.) *Differential item functioning* (pp. 35-66). Hillsdale, NJ: LEA.

Dorans, N.J. y Kulick, E.M. (1986). Demonstrating the utility of the standardization approach to assesing unexpected differential item performance on the Scholastic Aptitude Test. *Journal of Educational Measurement, 23,* 355-368.

Fidalgo, A.M. y Mellenbergh, G.J. (1995). *Evaluación del procedimiento Mantel-Haenszel frente al método logit iterativo en la detección del funcionamiento diferencial de los ítems uniforme y no uniforme.* Comunicación presentada al IV Symposium de Metodología de las Ciencias del Comportamiento, La Manga, Murcia.

Fidalgo, A.M. y Muñiz, J. (1995). *Efectos de la longitud y la dimensionalidad sobre el funcionamiento del procedimiento Mantel-Haenszel.* Comunicación presentada al IV Symposium de Metodología de las Ciencias del Comportamiento, La Manga, Murcia.

Fidalgo, A.M. y Paz, M.D. (1995a). Modelos lineales logarítmicos y funcionamiento diferencial de los ítems. *Anuario de Psicología, 64,* 57-66.

Fidalgo, A.M. y Paz, M.D. (1995b). *Comparación del método logit iterativo frente a los modelos loglineales en la detección del funcionamiento diferencial de los ítems.* Comunicación presentada al IV Symposium de Metodología de las Ciencias del Comportamiento, La Manga, Murcia.

Gómez, J. y Navas, M.J. (1995). *Detección del sesgo mediante regresión logística: Purificación paso a paso de la habilidad.* Comunicación presentada al IV Symposium de Metodología de las Ciencias del Comportamiento, La Manga, Murcia.

Hambleton, R.K. y Cook, L. (1983). Robustness of item response models and effects of test length and sample size on the precision of ability estimates. En D.J. Weiss (Ed.) *New Horizons in testing: Latent trait test theory and computerized adaptative testing* (pp. 31-49). New York: Academic Press.

Hambleton, R.K. y Rogers, H.J. (1989). Detecting potentially biased test items: Comparison of IRT area and Mantel-Haenszel methods. *Applied Measurement in Education, 2,* 313-334.

Hambleton, R.K. y Swaminathan, H. (1985). *Item response theory: Principles and applications.* Boston: Kluwer-Nijhoff.

Hidalgo, M.D. y López Pina, J.A. (1992). *SIMULA 1.0: Un programa para la simulación de vectores de respuesta al ítem.* Laboratorio de Psicometría. Departamento de Psicología Básica y Metodología. Universidad de Murcia.

Hoijtink, H. y Molenaar, I.W. (1992). Testing for DIF in a model with single peaked item characteristic curves: The PARELLA model. *Psychometrika, 57,* 383-397.

Holland, P.W. y Thayer, D.T. (1988). Differential item performance and Mantel-Haenszel procedure. En H. Wainer y H.I. Braun (Eds) *Test validity.* Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Ironson, G.H. (1982). Use of chi-square and latent trait approaches for detecting item bias. En R.A. Berk (Ed.) *Handbook of methods for detecting item bias* (pp. 117-160). Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Ironson, G.H. y Subkoviak, M.J. (1979). A comparison of several methods of assessing item bias. *Journal of Educational Measurement, 16,* 209-225.

Kelderman, H. (1984). Loglinear Rasch model test. Psychometrika, 49, 223-245.

Kelderman, H. (1989). Item bias detection using loglinear IRT. *Psychometrika, 54,* 681-697.

Kelderman, H. y MacReady, G.B. (1990). The use of loglinear models for assessing differential item functioning across manifest and latent examinee groups. *Journal of Educational Measurement, 27,* 307-327.

Kim, S.H. y Cohen, A.S. (1991). A comparison of two area measures for detecting differential item functioning. *Applied Psychological Measurement, 15,* 269-278.

Kok, F.G., Mellenbergh, G.J. y van der Flier, H. (1985). Detecting experimentally induced item bias using the iterative logit method. *Journal of Educational Measurement, 22,* 295-303.

Kubiak, A.T. y Colwell, W.R. (1990). *Using multiple DIF statistic with the same items appearing in different tests forms.* Paper presented at the Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education, Boston.

Lautenschlager, G.J., Flaherty, V.L. y Park, D. (1994). IRT differential item functioning: An examination of ability scale purifications. *Educational and Psychological Measurement, 54,* 21-31.

Linn, R.L., Levine, M.V., Hastings, G.N. y Wardrop, J.L. (1981). An investigation of item bias in a test on reading comprehension. *Applied Psychological Measurement, 5,* 159-173.

Lord, F.M. (1980). *Applications of item response theory to practical testing problems.* Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Mantel, N. y Haenszel, W. (1959). Statistical aspects of the analysis of data from retrospective studies of disease. *Journal of the National Cancer Institute, 22,* 719-748.

Marascuilo, L.A. y Slaughter, R.E. (1981). Statistical procedures for identifying posible sources of item bias based on Chi-square statistics. *Journal of Educational Measurement, 18,* 229-248.

Mazor, K.M., Clauser, B.E. y Hambleton, R.K. (1992). The effect of sample size on the functioning of the Mantel-Haenszel statistic. *Educational and Psychological Measurement, 52,* 443-451.

Mazor, K.M., Clauser, B.E. y Hambleton, R.K. (1994). Identification of nonuniform differential item functioning using a variation of the Mantel-Haenszel procedure. *Educational and Psychological Measurement, 54,* 284-291.

Mellenbergh, G.J. (1982). Contingency table models for assesing item bias. *Journal of Educational Statistics, 7,* 105-118.

Mellenbergh, G.J. (1989). Item bias and item response theory. International *Journal of Educational Research, 13,* 127-143.

Miller, M.D. y Oshima, T.C. (1992). Effect of sample size, number of biased items and magnitude of bias on a two-stage item bias estimation method. *Applied Psychological Measurement, 16,* 381-388.

Miller, T.R. y Spray, J.A. (1993). Logistic discriminant function analysis for DIF identification of polytomously scored items. *Journal of Educational Measurement, 30,* 107-122.

Millsap, R.E. y Everson, H.T. (1993). Methodology review: Statistical approaches for assesing measurement bias. *Applied Psychological Measurement, 17,* 297-334.

Navas, M.J. y Gómez, J. (1994). *Comparison of several bias detection techniques.* Paper presented at the 23rd. International Congress of Applied Psychology, Madrid.

Park, D.G. y Lautenschlager, G.J. (1990). Improving IRT item bias detection with iterative linking and ability scale purification. *Applied Psychological Measurement, 14,* 163-173.

Raju, N.S. (1988). The area between two item characteristic curves. *Psychometrika, 53,* 492-502.

Raju, N.S. (1990). Determining the significance of estimated signed and unsigned areas between two item response functions. *Applied Psychological Measurement, 14,* 197-207.

Raju, N.S., Bode, R.K. y Larsen, V.S. (1989). An empirical assesment of the Mantel-Haenszel statistic for studying differential item performance. *Applied Measurement in Education, 2,* 1-13.

Rogers, H.J. y Swaminathan, H. (1993). A comparison of logistic regression and Mantel-Haenszel procedures for detecting differential item functioning. *Applied Psychological Measurement, 17,* 105-116.

Rudner, L.M., Getson, P.R. y Knight, D.L. (1980a). A montecarlo comparison of seven biased item detection techniques. *Journal of Educational Measurement, 17,* 1-10.

Rudner, L.M., Getson, P.R. y Knight, D.L. (1980b). Biased item detection techniques. *Journal of Educational Statistics, 5,* 213-233.

Ryan, K.E. (1991). The performance of the Mantel-Haenszel procedure across samples and matching criteria. *Journal of Educational Measurement, 28,* 325-337.

Scheuneman, J. (1979). A new method for assessing bias in test items. *Journal of Educational Measurement, 16,* 143-152.

Scheuneman, J.D. (1981). A response to Baker's criticism. *Journal of Educational Measurement, 18,* 63-66.

Shealy, R.T. y Stout, W.F. (1993a). An item response theory model for test bias and differential test functioning. En P.W. Holland y H. Wainer (Eds.) *Differential item functioning,* (pp. 197-239). Hillsdale, NJ: LEA.

Shealy, R.T. y Stout, W.F. (1993b). A model-based standardization approach that separates true bias/DIF from group differences and detects test bias/DTF as well as item bias/DIF. *Psychometrika, 58,* 159-194.

Shepard, L.A., Camilli, G. y Averill, M. (1981). Comparison of procedures for detecting test-item bias with both internal and external ability criteria. *Journal of Educational Statistics, 6,* 317-375.

Shepard, L.A., Camilli, G. y Williams, D.M. (1984). Accounting for statistical artifacts in item bias research. *Journal of Educational Statistics, 9,* 93-128.

Shepard, L.A., Camilli, G. y Williams, D.M. (1985). Validity of approximation techniques for detecting item bias. *Journal of Educational Measurement, 22,* 77-105.

Subkoviak, M.J., Mack, J.S., Ironson, G.H. y Craig, R. (1984). Empirical comparison of selected item bias detection procedures with bias manipulation. *Journal of Educational Measurement, 21,* 49-58.

Swaminathan, H. y Rogers, H.J. (1990). Detecting differential item functioning using logistic regression procedures. *Journal of Educational Measurement, 27,* 361-370.

Thissen, D., Steinberg, L. y Gerrard, M. (1986). Beyond group-mean differences: The concept of item bias. *Psychological Bulletin, 99,* 118-128.

Thissen, D., Steinberg, L. y Wainer, H. (1988). Use of item response theory in the study of group differences in trace lines. En H. Wainer y H.I. Braun (Eds.) *Test validity.* Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Thissen, D., Steinberg, L. y Wainer, H. (1993). Detection of differential item functioning using the parameters of item response models. En P.W. Holland y H. Wainer (Eds.) *Differential item functioning* (pp. 67-113). Hillsdale, NJ: LEA.

Van der Flier, H., Mellenbergh, G.J., Adér, H.J. y Wijn, M. (1984). An iterative item bias detection method. *Journal of Educational Measurement, 21,* 131-145.

Wainer, H. y Braun, H.I. (Eds) (1988). *Test validity.* Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Wilkinson, L. (1990). SYSTAT: *The system for Statistics* (V. 5.0). Evanston, IL: Systat Corporation.

Zwick, R. (1990). When do item response function and Mantel-Haenszel definitions of differential item functioning coincide? *Journal of Educational Statistics, 15,* 185-197.

TRABAJO PARA EL DEBATE

Revista de Investigación Educativa, 1997, Vol. 15, n.º 1, págs. 171-186

LA EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD INVESTIGADORA DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN EL ÁMBITO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Mario de Miguel Díaz
Universidad de Oviedo

1. INTRODUCCIÓN

La evaluación de la actividad investigadora constituye una de las cuestiones que suscitan mayor número de comentarios y críticas entre el profesorado universitario. Aunque la mayoría está de acuerdo en que deben existir sistemas que permitan evaluar la dedicación de todo profesor a esta tarea, así como los resultados que obtiene, las divergencias se manifiestan respecto a los procedimientos que se deben utilizar para ello. Para algunos, la normativa que regula el sistema establecido es contradictoria y poco clara, e induce a desconfiar de la forma en que se lleva a cabo este proceso. Para otros, las diferencias que existen entre los contextos académicos en los que desarrollan su actividad los profesores son tan acusadas que no es apropiado utilizar la misma normativa y procedimientos para evaluar a todo el profesorado universitario.

La evaluación del profesorado universitario arranca de una disposición (art. 45.3) de la Ley de Reforma Universitaria en la que se establece que:

> *«Los Estatutos de la Universidad dispondrán los procedimientos para la evaluación periódica del rendimiento docente y científico del profesorado, que será tenido en cuenta en los concursos a que aluden los artículos treinta y cinco y treinta y nueve, a efectos de su continuidad y promoción».*

Posteriormente, el R.D. 1086/1989 de 28 de agosto sobre retribuciones del profesorado establece una dicotomía entre la evaluación de la docencia y de la investigación de un profesor ya que, mientras la primera se reafirma como una competencia exclusiva de cada Universidad, la evaluación de la investigación pasa a ser una competencia estatal a realizar a través de una Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI). Lógicamente esta decisión no ha estado exenta de polémica dado que supone una contradicción expresa con lo establecido en la LRU.

Una vez creada la CNEAI, el procedimiento de evaluación a utilizar se ha ido regulando mediante sucesivas disposiciones legales para cada una de las convocatorias, aunque partiendo siempre de los mismos supuestos. Los «cambios» introducidos en cada convocatoria más que innovaciones constituyen matizaciones orientadas a «clarificar los aspectos administrativos del proceso y concretar con mayor precisión el procedimiento evaluador y la clasificación de las aportaciones». Sin embargo, esta finalidad no es entendida de igual modo por todo el profesorado. Algunos consideran que refleja una escasa consolidación del modelo establecido.

No obstante, entre los múltiples argumentos que se utilizan para su descalificación el que se repite con mayor frecuencia es la falta de contextualización del proceso. Se considera que el sistema establecido no permite tener en cuenta las condiciones académicas y personales en las que desarrolla su tarea cada profesor universitario. Se insiste una y otra vez resaltando que, «a través de unos papeles» un grupo reducido de expertos desconocedores —en buena parte— de los problemas que tienen determinados profesores para investigar y/o de las líneas de trabajo dominantes en cada campo y área específica, no pueden llevar a cabo un proceso evaluador riguroso y justo.

En base a estos argumentos es muy frecuente que los profesores de las Escuelas Universitarias se consideren perjudicados frente a los que se hallan adscritos a Facultades y los que pertenecen a áreas de conocimiento de Humanidades y Ciencias Aplicadas en relación con los que proceden de Ciencias Básicas y Experimentales, donde los investigadores tienen más medios y los trabajos mayor difusión internacional. En la medida que la normativa establece un procedimiento similar para todos los campos y todas las situaciones académicas se considera que las evaluaciones no tienen en cuenta las diferencias contextuales existentes en el ámbito de la investigación universitaria.

Ciertamente la aplicación de la norma a una población tan amplia y distinta ha podido ocasionar problemas y situaciones discriminatorias, aunque no en la medida que frecuentemente se aduce. Lo que sucede es que, al igual que pasa con todas las cuestiones controvertidas, los argumentos se utilizan a favor o en contra del sistema establecido en función de la experiencia que cada profesor ha tenido en estos procesos. Quienes han sido evaluados positivamente tienden a considerar que el procedimiento es globalmente adecuado mientras que los que no obtienen el tramo solicitado radicalizan sus críticas tratando de descalificar distintos aspectos del proceso.

Desde mi experiencia personal, como miembro de uno de los Comités Asesores nombrados para realizar esta evaluación en el campo de las Ciencias Sociales, Políticas, del Comportamiento y de la Educación, considero que muchas de las críticas que se formulan tienen su origen en la falta de información u errores de interpretación de la normativa vigente. Esta afirmación se apoya en los siguientes datos:

— En torno a un 20% de las aportaciones propuestas por el profesorado no pueden ser consideradas como tales porque no se ajustan a la normativa establecida. Este dato refleja las dificultades que tienen algunos profesores para interpretar el sistema de evaluación establecido a pesar de las disposiciones que lo regulan de manera explícita.
— Igualmente hemos constatado que muchos profesores presentan sus solicitudes de forma incompleta dado que no especifican en qué medida sus aportaciones constituyen «contribuciones originales al progreso del conocimiento», lo que refleja una falta de información sobre los «criterios de calidad» que habitualmente se utilizan en el mundo de la ciencia.
— Finalmente, a la vista de los argumentos y alegaciones que se exponen en los escritos y reclamaciones que se presentan ante la Comisión, se puede deducir claramente que muchos profesores tienen una concepción del proceso evaluador muy distinta de la que regula la normativa vigente, lo que puede inducir a considerar que no existe objetividad en su aplicación.

Estas observaciones son las que me han llevado a redactar estas páginas. Me propongo *clarificar la normativa vigente al respecto con el fin de que el profesorado esté informado sobre los «contenidos» que son objeto de evaluación de la actividad investigadora y los «criterios de calidad» que utilizan los Comités Asesores nombrados con este fin.* Acotamos nuestros comentarios al ámbito de las Ciencias de la Educación dado que este es el contexto en el que nos movemos y sobre el que tenemos una experiencia más directa.

Insistimos en señalar que nuestro trabajo se limita solamente a clarificar los «aspectos técnicos» relativos al proceso evaluador con el fin de difundir entre el profesorado informaciones de carácter general que deben ser tenidas en cuenta en el momento de presentar sus solicitudes. Por ello, en el presente escrito no se abordan cuestiones relativas a los aspectos administrativos de las solicitudes —cuándo y cómo se debe presentar la documentación oportuna— y las reclamaciones pertinentes. La casuística al respecto es tan variada que no sería posible abordar este tema de forma satisfactoria para todos.

2. CRITERIOS DE EVALUACIÓN ESTABLECIDOS

Tomando como referencia la normativa al respecto (R.D. 1086/1989, de 28 de agosto) inicialmente procede resaltar que la finalidad esencial que ha generado este proceso ha sido:

> *«fomentar la productividad del trabajo investigador del profesor universitario y su mejor difusión tanto nacional como internacional».*

Así pues, conviene recordar que el objetivo de este proceso no sólo se dirige a promover la «productividad» de la actividad investigadora del profesorado —entendida como calidad de las publicaciones— sino también a la «difusión» de la misma.

Ello implica que el modelo establecido y los criterios de evaluación deben tener en cuenta ambos propósitos que son inseparables.

En segundo término debemos considerar que, para llevar a cabo este proceso de «evaluación del rendimiento de la labor investigadora desarrollada durante períodos de seis años», la normativa establece un modelo basado en la evaluación por expertos —denominada también revisión de pares (peer review)— a partir de las informaciones selectivas sobre la productividad que les facilitan los mismos profesores (las cinco aportaciones que consideran más destacables de la labor realizada durante el periodo que someten a evaluación).

El proceso, por tanto, está orientado a evaluar «solamente» la actividad investigadora a través de indicadores secundarios de calidad; es decir, no se analizan directamente los trabajos sino los indicios que se aportan sobre la calidad de los mismos. La tarea de los expertos consiste en valorar estos indicios e informaciones en función de unos criterios previamente establecidos. Es muy importante, por tanto, tener en cuenta que su trabajo se realiza utilizando «los datos» que les proporcionan los propios profesores. Si la información que se aporta es incompleta y/o improcedente, lógicamente repercutirá sobre el resultado.

Así pues, del texto legal se deduce el marco de referencia sobre el que se apoya el sistema establecido para evaluar el «rendimiento de la labor investigadora»: *evaluar la producción científico-tecnológica y su difusión nacional e internacional utilizando como procedimiento el juicio de un grupo de expertos a partir de informaciones selectivas sobre las publicaciones que proporciona el propio profesorado.* De igual modo, cabe considerar como una «aportación» relativa al rendimiento y/o productividad investigadora objeto de esta evaluación *«toda producción que constituya una contribución real al progreso del conocimiento o al desarrollo científico-técnico y que haya sido difundida en un medio adecuado dentro de la comunidad científica».*

De la misma normativa también se desprenden los criterios de evaluación a tener en cuenta por los expertos a la hora de juzgar las aportaciones seleccionadas. A modo de síntesis, podemos agrupar estos criterios en torno a los tres requisitos establecidos legalmente: a) que la aportación haga referencia a resultados, b) que constituya una contribución al progreso real del conocimiento y c) que haya sido difundida en un medio adecuado dentro de la comunidad científica. Comentaremos más detalladamente cada uno de estos criterios.

A. Solamente se consideran evaluables las aportaciones relativas a resultados

Aunque en sentido estricto investigar constituye una actividad procesual, lo que pretende la actual normativa es evaluar los resultados de la misma para lo cual necesariamente tienen que ser tenidos en cuenta los productos que genera esta actividad. El cauce ordinario para dar cuenta de los productos de la actividad investigadora son los libros, los artículos científicos y las patentes. De ahí que lo normal sea que la evaluación se centre sobre las aportaciones ordinarias, es decir aquellas que aparecen claramente identificadas en los medios habituales de comunicación científica. Productos difundidos a través de otros cauces sólo pueden ser estimados en ocasiones excepcionales.

Conviene resaltar este hecho dado que frecuentemente algunos profesores incluyen entre sus aportaciones proyectos de investigación financiados y/o realizados pero que no han sido publicados. De acuerdo con este criterio, tales proyectos no pueden ser tenidos en cuenta como aportaciones, aunque hayan sido elaborados y entregados al organismo patrocinador los informes respectivos. Mientras que un trabajo permanezca «inédito» no cumple todos los requisitos necesarios para ser un trabajo científico o de investigación académica. Es necesario someterlo a la crítica de la comunidad científica para que puede ser considerado como aportación al progreso del conocimiento.

De igual modo tampoco pueden ser consideradas como aportaciones de la actividad investigadora otras actividades que algunos profesores también suelen incluir en sus solicitudes, aunque con menor frecuencia, como: dirigir programas de doctorado, impartir conferencias, organizar eventos científicos, participar en comisiones de trabajo, elaborar informes, etc. Aunque ciertamente muchos de estos trabajos pueden tener una clara incidencia a la hora de generar o intensificar la actividad investigadora, en su valoración es muy difícil separar lo que son aportaciones respecto a lo que consideramos como actividades.

Aunque la normativa contempla la posibilidad de tener en cuenta aportaciones que no cumplen este requisito de «publicidad» se insiste en su carácter excepcional y/o complementario dentro del proceso. Este es el caso de la dirección de tesis doctorales y de las ponencias y comunicaciones a Congresos que sólo pueden ser estimadas cuando son «excepcionales» y siempre con carácter complementario. Por ello, los profesores que incluyen aportaciones en este sentido deberán justificar adecuadamente el carácter «excepcional» de las mismas. Ello no excluye que, en algunas áreas de conocimiento donde la investigación participa del dictamen técnico o de la creación artística (Música, Plástica, etc.), puedan ser tenidas en cuenta otro tipo de aportaciones.

B. Sólo son evaluables las publicaciones que contribuyen al progreso del conocimiento científico

Evidentemente no todo lo que se publica constituye una aportación científica. El objetivo del proceso evaluador es tratar de determinar la «calidad de las aportaciones» que presenta cada profesor estimando en qué medida contribuyen al progreso real del conocimiento. Para ello, los Comités Asesores encargados de efectuar dicha estimación, además de su juicio personal, se apoyan en dos criterios: los indicios de calidad que alega el profesor en la socilitud y los controles científicos que ha tenido el trabajo antes de ser publicado. No se debe olvidar que todo el proceso evaluador está establecido «en base a referencias» ya que solamente se solicitan los trabajos en contadas ocasiones.

La normativa actual estipula que cada profesor formule los «indicios de calidad» de cada una de las aportaciones que incluye en la socilitud. Más aún, orienta al profesor sobre cómo puede presentar los argumentos que avalan sus trabajos. El primer lugar, deberá especificar clara y brevemente en qué medida cada una de sus

aportaciones contribuye al progreso del conocimiento, la innovación o la creación, destacando al mismo tiempo el interés y originalidad de la misma. En segundo lugar, deberá aportar las referencias que otros autores realizan de sus obras así como otros indicadores relativos a la relevancia científica del medio de difusión en que ha publicado cada una de sus aportaciones.

Llamamos la atención sobre la oportunidad de presentar estos «indicios de calidad» sobre cada una de las aportaciones porque habitualmente los profesores no suelen hacerlo, o lo hacen de forma muy poco precisa. Son pocos los profesores que efectúan una apreciación realista sobre la contribución de sus trabajos al progreso real del conocimiento. Habitualmente no suelen abordar este tema a pesar de ser muy importante tanto para conocer el nivel de autocrítica del profesor como la calidad del trabajo y su repercusión en la comunidad científica.

De todas formas cada profesor al presentar los indicios de calidad de sus aportaciones debe tener en cuenta que la normativa al respecto es muy explícita: *se valorarán las publicaciones que contribuyan al progreso real del conocimiento, primando los trabajos formalmente científicos o innovadores frente a los meramente descriptivos, los que sean simple aplicación de conocimientos establecidos o los de carácter divulgativo.* Esta precisión determina que algunas publicaciones que habitualmente incluyen los profesores de este campo como aportaciones no puedan ser estimadas. Este es el caso de los libros de texto, apuntes, programas o supuestos prácticos que tengan como objetivo prioritario servir a los estudiantes como manuales de clase o material del practicum.

C. El medio utilizado para la publicación condiciona la difusión de la aportación

Además de los indicios de calidad que alega el profesor, los comités asesores utilizan como criterio de evaluación el tipo de medio que se ha utilizado para su difundir cada aportación. La normativa al respecto es muy precisa: *la finalidad del proceso evaluador es fomentar el trabajo investigador y su difusión, tanto nacional como internacional.* Ello significa que fundamentalmente se valorarán aquellas aportaciones que hayan sido publicadas en libros y revistas científicas de ámbito nacional e internacional.

De acuerdo con esta norma, los evaluadores deben estimar el rango o nivel de difusión de una publicación dado que constituye un criterio de calidad a la hora de evaluar las aportaciones del profesorado. Para ello emplean como herramienta los «análisis bibliométricos» que facilitan indicadores apropiados para estimar la calidad de las publicaciones. Entre estos indicadores queremos destacar dos que aportan informaciones muy pertinentes para el trabajo del experto: el control científico que ha tenido el trabajo antes de ser publicado y el ámbito de difusión que ha tenido el mismo dentro de la comunidad científica.

Lo normal es que cada profesor difunda sus trabajos en publicaciones científicas concretas de acuerdo con su especialidad y evite aquellas que tienen un carácter divulgativo. Estas publicaciones especializadas normalmente seleccionan los trabajos mediante un Comité científico que avala la calidad de los trabajos publicados. La existencia de este «Comité de calidad» y el prestigio científico de sus miembros cons-

tituye un criterio muy importante a tener en cuenta a la hora de valorar toda publicación en el mundo de la ciencia y, en consecuencia, las aportaciones de todo profesor.

Respecto a la relevancia científica de los diversos medios de difusión nacionales e internacionales, la normativa es muy precisa: «en las disciplinas que existan criterios internacionales de calidad de las publicaciones estos serán referencia inexcusable». Por ello, en el campo de las Ciencias Sociales, Políticas, del Comportamiento y de la Educación se precisa que «se valorarán preferentemente las aportaciones publicadas en revistas de prestigio reconocido, aceptándose como tales las que ocupen posiciones relevantes en los listados por ámbitos científicos en el «Suject Categgory Listing» del Journal Citation Report del Social Sciences Citation Index (Institute of Scientific Information, Philadelphia, PA, USA).

El indicador utilizado por este organismo es el denominado «factor de impacto». Dicho indicador es básicamente la media de citas que reciben los artículos publicados en una revista determinada. Se calcula por años contando el número de citas emitidas (referencias) durante un año de artículos aparecidos en esa revista en los dos años anteriores. Se admite que, cuanto mayor es ese factor de impacto, mayor es la calidad de la revista.

Aunque existen diversos problemas relativos a la construcción e interpretación de este indicador, especialmente si se tienen en cuenta las costumbres de determinadas comunidades científicas, lo cierto es que el «factor de impacto» constituye en la actualidad el criterio fundamental que se utiliza en el campo de las ciencias «duras» para evaluar la calidad de las publicaciones. De ahí que la normativa que regula esta evaluación considere este índice como el principal criterio a utilizar para estimar la calidad de las aportaciones de los profesores que pertenecen a áreas de conocimiento encuadradas en campos científicos donde existen «bases de datos especializadas e informatizadas» conocidas por toda la comunidad.

Ahora bien, la misma norma anuncia que, en diversos ámbitos científicos correspondientes al campo siete —Ciencias Sociales, Políticas, del Comportamiento y de la Educación— la base de datos mencionada es incompleta en el entorno europeo, por lo que la CNEAI podrá ampliar estos listados reconociendo la calidad de otras revistas y publicaciones de ámbito nacional. Para otorgar este reconocimiento se llevará a cabo un análisis de estas publicaciones observando «*si cuentan con un comité editorial formado por especialistas de reconocido prestigio en su materia y con un riguroso proceso de evaluación de manuscritos*». De ahí que una de las tareas más problemáticas que tienen que abordar los Comités Asesores antes de evaluar las aportaciones de los profesores sea la de establecer la relación de las «publicaciones de ámbito nacional» que son homologables a las que aparecen en el citado listado internacional.

3. CRITERIOS DE CALIDAD PARA LA HOMOLOGACIÓN DE PUBLICACIONES

Para realizar esta ampliación/homologación necesaria de «publicaciones de ámbito nacional de reconocido prestigio» en el ámbito de las Ciencias Sociales, Políticas, del Comportamiento y de la Educación, los Comités Asesores cuentan inicialmente con tres criterios/indicadores de calidad que se establecen en la propia normativa:

1. Calidad de la gestión científica de la publicación

Las publicaciones, además de promotores que las financien, requieren también personas que intervengan en su gestión. La existencia de Consejos de Redacción, Comités Editoriales o similares constituye una garantía de calidad no sólo en relación con los aspectos físicos que conlleva toda la publicación (presentación, impresión, etc...) sino también respecto al cumplimiento de las normas internacionales sobre difusión de trabajos científicos. De ahí que sea requisito inexcusable para una homologación que la publicación/revista cuente con un Consejo de Redacción o Comité Editorial formado por «especialistas de reconocido prestigio» del campo o área de conocimiento a la que se orienta básicamente dicha publicación. Es igualmente necesario conocer el papel que dicho Comité desempeña en la gestión de la publicación dado que constituye su aval de calidad.

2. Selección rigurosa de los trabajos publicados

El segundo criterio que se utiliza para dicha homologación es que exista una selección rigurosa de los trabajos a publicar a través de una valoración de jueces externos (peer review). El procedimiento a utilizar para ello debe ser el denominado de «doble ciego»: ni quienes desean publicar conocen la identidad de los evaluadores, ni estos saben quienes son los autores de los trabajos que evalúan. Solamente cuando exista un procedimiento de selección que garantice de «forma anónima» la calidad de un trabajo se puede considerar una publicación como el órgano de comunicación científica de los especialistas de cada campo temático. La utilización de este procedimiento en la selección de manuscritos permite asegurar la calidad de las publicaciones y clarificar su enfoque científico o divulgativo

3. Nivel de difusión de la publicación

La calidad de una publicación también puede ser estimada partiendo de criterios relativos a su difusión e impacto en la comunidad científica. Entre estos es habitual utilizar dos tipos de indicadores que permiten evaluar la calidad de un trabajo científico. De una parte, la difusión directa e indirecta que tiene la revista o editorial donde se publica el trabajo (antigüedad, número de suscripciones, presencia en repertorios y bases de datos, etc.). De otra, el denominado «factor de impacto» estimado a partir de las citas que se hacen del mismo, tal como hemos descrito anteriormente. Lógicamente, la posibilidad de que un trabajo sea conocido y valorado (citado) por la comunidad científica depende del cauce que se haya utilizado para su difusión. Por ello, la normativa al respecto es muy precisa: *salvo en casos excepcionales, se tendrán en cuenta solamente las publicaciones que contribuyan a difundir la ciencia tanto en el ámbito nacional como internacional.* Ello significa que, como norma, mientras una publicación no se halle difundida a nivel nacional no puede ser considerada como homologable.

Utilizando estos tres criterios los profesores pueden estimar entre sus publicaciones aquellas que son homogables a efectos de evaluación. Más aún, dada la variedad

de revistas y editoriales que actualmente publican trabajos científicos en este campo, es aconsejable que en las socilitudes se incluyan los «indicios de calidad» sobre los medios utilizados para difundir las cinco aportaciones seleccionadas. Es imposible que un Comité Asesor pueda disponer de las informaciones necesarias sobre todas las publicaciones existentes para realizar las homologaciones pertinentes. Procede, tal como señala la normativa, que cada profesor exponga razonadamente si cada una de sus cinco aportaciones/publicaciones cumple los tres requisitos que anteriormente hemos señalado. Insistimos sobre esta recomendación dado que la información que aportan los profesores constituye la fuente primaria que utilizan los Comités Asesores para estimar la homologación de las publicaciones no catalogadas en el SSCI.

4. PROBLEMAS ESPECÍFICOS EN EL CAMPO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

La normativa determina igualmente que «a efectos de organizar la evaluación» se establecen once campos científicos o ámbitos del saber que aglutinan las diversas modalidades de la actividad investigadora al tiempo que señala, con carácter indicativo, las áreas de conocimiento relacionadas con cada uno de ellos. Posteriormente, a través de diversas resoluciones se hace pública la adaptación de los criterios generales que regulan este proceso a las características específicas y situaciones de la investigación en nuestro país en cada uno de estos campos. En la última convocatoria (BOE 20/11/96), se precisan más estos criterios específicos a tener en cuenta por los evaluadores de los diversos campos científicos.

Como ya es conocido, las áreas de conocimiento relativas a las Ciencias de la Educación —inicialmente— se hallan adscritas al campo séptimo, conjuntamente con las Ciencias Sociales, Políticas y del Comportamiento. Ello supone que la evaluación de los profesores del ámbito de la educación se regula por los mismos «criterios específicos» que se aplican a profesores de sociología, ciencias de la información, políticas y psicología. Sin embargo, a través de mi experiencia personal en estos procesos, he podido constatar que existen ciertas peculiaridades propias de cada uno de estos subcampos —sociología, ciencias de la información, políticas, psicología y educación— que deben ser tenidos en cuenta a la hora de aplicar la normativa ya que, de lo contrario, el proceso podría ser considerado como poco contextualizado.

Procede, por tanto, resaltar aquellas peculiaridades propias del ámbito de las Ciencias de la Educación que entiendo deben tenerse en cuenta a lo largo del proceso evaluador dada la incidencia que pueden tener sobre los resultados para el conjunto de los profesores de este sector profesional. Centraremos nuestra atención sobre tres tipos de problemas o diferencias que surgen a la hora de evaluar la producción científica de este colectivo y que tienen su origen en: a) las diferencias que se constatan en la tradición investigadora entre áreas de educación y áreas de campos afines (sociología, ciencias de la información, políticas y psicología), b) diferencias entre las diversas áreas que se ubican bajo la denominación «ciencias de la educación» y c) problemas que surgen al evaluar conjuntamente profesores del mismo área pero que tienen un estatus distinto y/o trabajan en contextos claramente diferentes.

1. Diferencias en las aportaciones presentadas según los diversos subcampos

Las principales diferencias observadas en el conjunto de aportaciones que presentan los profesores del ámbito de Ciencias de la Educación para la evaluación de su actividad investigadora en relación con las que —globalmente— presentan sus colegas que proceden de subcampos afines se pueden concretar en los siguientes datos:

1.1. Escasez de publicaciones a nivel internacional

La primera observación que constatamos al evaluar las aportaciones del profesorado de las áreas de educación es el escaso número de aportaciones que han sido difundidas en publicaciones internacionales (aproximadamente un 5% del total). Aunque no es nuestra intención identificar calidad con el ámbito de una publicación, debemos reconocer que la difusión internacional de las aportaciones constituye un objetivo muy importante para el progreso científico. La escasa tradición en nuestros círculos académicos de esta práctica repercute comparativamente sobre los resultados de la evaluación al estar ubicados en un campo científico donde también se encuadran áreas de conocimiento que tienen una gran presencia en publicaciones de ámbito internacional (psicobiología, psicología básica, sociología...).

1.2. El elevado número de publicaciones periódicas nacionales

Además de la escasa presencia exterior constatamos una gran variedad de cauces para difundir las aportaciones a nivel nacional que actúa igualmente de forma negativa sobre los procesos y resultados de la evaluación. El elevado número de editoriales y revistas periódicas que difunden temas educativos, así como la imprecisión entre su carácter científico y/o divulgativo, hace difícil la separación entre aquellas publicaciones que se ajustan y las que no se ajustan a los criterios de calidad establecidos y no facilita el proceso de homologación al que hemos aludido anteriormente. Ello determina que muchos profesores salgan perjudicados al difundir sus trabajos en publicaciones que desconocen que no son homologables desde el punto de vista científico según los requisitos establecidos. A título de información cabe señalar que en la evaluación correspondiente a la convocatoria de 1995 los profesores del subcampo educativo presentaron aportaciones publicadas en una veintena de editoriales y treinta dos revistas periódicas de ámbito nacional, cuando lo habitual en disciplinas próximas como la psicología o la sociología es tres veces menor.

1.3. Demasiadas aportaciones con una difusión restringida

Otro problema peculiar que se manifiesta en este campo es el elevado número de aportaciones que son publicadas de medios que tienen una difusión muy restringida. Es muy frecuente que se incluyan aportaciones que se encuentran publicadas por Organismos Públicos (Comunidades Autónomas, Diputaciones, Ayuntamientos, etc.) y Entidades Privadas (Bancos, Fundaciones, etc.) que, aunque inicialmente se pueden

justificar por el contenido del tema abordado, desde el ámbito de la ciencia no pueden ser estimadas dadas las limitaciones que normalmente conlleva tanto el control de calidad realizado previamente a la publicación como el nivel de difusión que cabe esperar de las mismas. Por ello, las aportaciones cuya difusión se enmarca en un ámbito local lógicamente no son tenidas en cuenta, salvo que se aporten «indicios razonables» que permitan a los evaluadores una estimación positiva de la calidad y de la repercusión de la investigación realizada.

Así pues, del análisis de las aportaciones efectuadas por el profesorado de las áreas de conocimiento adscritas a las Ciencias de la Educación podemos concluir que existe una gran dispersión en las publicaciones de ámbito nacional, poca presencia en publicaciones internacionales y un elevado número de aportaciones difundidas a nivel muy restringido. Como ya hemos dicho, estos datos son más llamativos cuando se comparan con las aportaciones que se presentan desde ámbitos científicos próximos y, lógicamente, deben ser tenidos en cuenta —tanto por los evaluadores como por los profesores del subcampo de la educación— dada la incidencia que pueden tener sobre los resultados del proceso.

2. Diferencias entre las áreas agrupadas en el ámbito educativo

Un segundo de bloque de peculiaridades y/o problemas que se presentan a la hora de evaluar las aportaciones del profesorado de Ciencias de la Educación se generan a partir de las diferencias existentes entre las diversas áreas agrupadas en este subcampo. Las áreas de educación presentan entre sí diferencias tan acusadas que, en modo alguno, pueden ser consideradas como un conjunto homogéneo. Este hecho, aunque en mayor o menor medida sucede en todos los campos, también influye en los resultados de la evaluación. Las principales diferencias entre las áreas de conocimiento relativas a la educación se podrían plantear en estos términos:

2.1. Áreas nuevas y áreas consolidadas

La organización y adscripción del profesor por áreas de conocimiento es un proceso relativamente reciente. Este hecho ha originado que mientras algunas de las áreas propuestas se identifican claramente con disciplinas que podemos denominar clásicas en el ámbito educativo —como teoría e historia de la educación, didáctica y organización escolar— y que tienen, por tanto, medios de expresión/publicación consolidados; otras aparecen de la conjunción de campos interdisciplinares con mucha menos tradición investigadora entre nosotros y donde los cauces para la comunicación científica tienen menos arraigo (áreas emergentes).

Este es uno de los problemas a tener en cuenta a la hora de evaluar, especialmente, al profesorado que pertenece a las áreas de Didácticas Especiales (Matemáticas, Ciencias Experimentales, Expresión Corporal, Expresión Musical, Expresión Plástica, Lengua y Literatura y Ciencias Sociales) dado que su constitución e inclusión en este campo es reciente y, para algunos, ciertamente forzada. Igualmente, esta puede ser una de las razones por las que, salvo excepciones, las áreas relativas a las Didácticas

Especiales adolecen de publicaciones periódicas que reúnan los requisitos bibliométricos señalados para poder ser identificadas y reconocidas como órganos de difusión científica homologables.

2.2. Investigación básica y/o aplicada e investigación didáctica

La constitución de muchas de estas áreas educativas a partir de enfoques pluridisciplinares origina que la actividad investigadora pueda tener, igualmente, variedad de enfoques. Este hecho determina acusadas diferencias entre los profesores del subcampo educativo a la hora de establecer la finalidad de su actividad investigadora ya que, mientras unos se centran sobre el contexto científico de su disciplina (investigación básica y/o aplicada), otros orientan su producción hacia la vertiente práctica de la educación (investigación didáctica). Esta divergencia en la concepción y enfoque de la actividad investigadora entre el profesorado de las distintas áreas del subcampo educativo es muy patente y genera serios conflictos a la hora de aplicar los criterios de evaluación establecidos.

En algunos casos esta dicotomía se manifiesta entre la aportaciones que presenta un mismo profesor. Es muy frecuente que los profesores de las áreas de Didácticas Especiales incluyan aportaciones relativas a investigación básica y aplicada sobre la disciplina de origen (química, matemáticas, geografía, etc.) —que deben ser evaluadas en el campo científico correspondiente— e investigaciones didácticas que son propias de este campo. Dado que la normativa establece que «corresponde a la Comisión Nacional adscribir las solicitudes a un determinado campo científico, teniendo en cuenta la labor aportada», procede recordar a estos profesores que su adscripción al campo siete no significa que todas sus aportaciones sean evaluadas de acuerdo con los criterios establecidos para este campo y que, por tanto, deben informarse de las tendencias y criterios regulados para la evaluación de la actividad investigadora en el campo al que pertenece la disciplina de la que proceden.

2.3. Aportaciones relativas a trabajos de innovación y/o creación

En otros casos, las diferencias entre las diversas áreas se establecen debido a que las aportaciones que presentan algunos profesores, en sentido estricto, no pueden ser consideradas como tales investigaciones ya que más bien se encuadran en el campo de la innovación y la creatividad personal. Esto es lo que sucede, a veces, con las aportaciones que presentan profesores que pertenecen, entre otras, a las áreas de conocimiento de Didáctica de la Expresión Musical, Expresión Plástica, y Lengua y Literatura. La normativa al respecto establece que para la evaluación de estas aportaciones (composiciones musicales, obras literarias, etc.) procede «el asesoramiento de especialistas vinculados con estas áreas o actividades específicas». Por tanto, los profesores deben considerar que los trabajos que puedan ser catalogados bajo esta modalidad no son evaluados por los Comités Asesores ya que son remitidos al juicio de «especialistas externos».

180

3. Diferencias entre las aportaciones del profesorado de una misma área de conocimiento

Un tercer tipo de problemas evaluativos que hemos podido constatar son las diferencias existentes en la producción científica del profesorado de una misma área según el contexto donde ejercen su tarea profesional y la finalidad hacia la que orientan su actividad investigadora.

3.1. En función de los contextos educativos a los que se hallan adscritos los profesores

Aunque, de acuerdo con nuestra legislación, inicialmente el fomento de la investigación es una finalidad básica de los departamentos universitarios, las diferencias en la actividad investigadora no se deben tanto al tipo de departamento al que pertenece el profesorado como al hecho de que desarrollen su función en el ámbito de una Escuela o de una Facultad universitaria. Este hecho implica contextos de trabajo muy diferentes que tienen una clara incidencia sobre los resultados de la actividad investigadora. Las diferencias no se pueden plantear en términos de que unos centros dispongan de más medios que otros o que unos profesores tengan más o menos carga docente. Las diferencias son más profundas y tienen que ver con las «culturas internas» de este tipo de instituciones en relación al concepto y finalidad que se atribuye a la investigación en la cualificación del profesorado.

3.2. En función del concepto de investigación científica

Otra de las observaciones que hemos podido constatar, que genera igualmente diferencias entre el profesorado de una misma área de conocimiento, es la distinta concepción y enfoque que tienen sobre la actividad investigadora. Es muy frecuente que algunos profesores, más próximos al sistema educativo, conciban y orienten esta actividad desde una perspectiva práctica y, en consecuencia, consideren como investigación algunas actividades —trabajos de innovación escolar, producción de materiales y recursos didácticos para los alumnos, implantación de experiencias educativas, organización y seguimiento de grupos de trabajo, etc...— que, inicialmente, no pueden ser tipificadas como actividades de investigación. Este hecho, lógicamente, tiene una repercusión importante sobre los resultados del proceso evaluativo.

3.3. En función de la pertenencia a equipos y/o círculos de investigación

Finalmente, procede destacar una tercera característica que también introduce claras diferencias entre el profesorado que pertenece a una misma área de conocimiento. Hemos podido observar que, en la medida que un profesor se halla integrado dentro de un equipo estable de investigación o sus líneas de trabajo se identifican claramente dentro de un círculo científico, su información sobre los procedimientos relativos a la investigación están más definidos y su producción se adecúa más a los requisitos de la normativa vigente. De alguna forma, se podría decir que existen acusadas diferencia

entre los profesores según dispongan o no de información privilegiada tanto para llevar a cabo procesos de investigación como a la hora de presentar sus trabajos a procesos de evaluación externa.

5. ALGUNAS SUGERENCIAS Y PROPUESTAS

Las diferencias y problemas apuntados anteriormente, aunque ponen de relieve la necesidad de contextualizar la actividad investigadora de los profesores que pertenecen al subcampo relativo a las Ciencias de la Educación a la «situación de la ciencia y la técnica en España en el momento en el que se produjeron los trabajos» no pueden ser considerados de forma permanente como atenuantes a la hora evaluar sus aportaciones. Debemos entender que la actividad científica se rige por principios y criterios sobre los que no cabe efectuar excepciones en función del área a que pertenecen los profesores o el contexto educativo al que se hallan adscritos. Las consideraciones que se efectúen al respecto deben ser estimadas como «transitorias» ya que no procede utilizar distinta «vara de medir» a la hora de evaluar las producciones científicas del profesorado universitario.

Por ello debemos habituarnos a considerar como un fenómeno normal dentro del sistema universitario las diferencias en los resultados de la evaluación de la actividad investigadora entre los diversos campos científicos y profesores. Tomando como referencia el boletín informativo que últimamente ha publicado la CNEAI sobre los resultados de las seis primeras evaluaciones, se puede observar que el porcentaje total de tramos concedidos sobre los solicitados difiere bastante entre los once campos establecidos y las convocatorias realizadas. Así, mientras que la tasa de tramos concedidos en «Biología Celular y Molecular» se acerca al 80%, en otros campos es sensiblemente más bajo (Ingenierías el 48%, Ciencias Sociales el 55%, Ciencias Económicas el 56%). De igual modo, estos últimos campos presentan porcentajes mayores de tramos denegados en relación a los solicitados (en torno al 38% respecto a una media del 28% para toda la población) y mayores diferencias en los resultados de las distintas convocatorias.

El profesorado debe asumir que, aunque existen claras diferencias contextuales entre las diversas disciplinas, áreas y contextos agrupados en los distintos campos científicos, la evaluación de la actividad investigadora no puede asumir este hecho como un principio a tener en cuenta de forma permanente para la concesión de los tramos ya que uno de los objetivos de este proceso es precisamente estimular la dedicación del profesorado a esta tarea. De ahí que la tendencia de la propia CNEAI sea ir aplicando progresivamente procedimientos de evaluación cada vez más rigurosos que, al mismo tiempo que incidan sobre la productividad, permitan que los profesores tengan una mayor información sobre los criterios de evaluación que se utilizan en los diversos campos.

Precisamente porque el propósito de la CNEAI es ir avanzando hacia un sistema normalizado de evaluación de la actividad investigadora cuyos criterios y procedimientos sean conocidos y compartidos por todo el profesorado, procede esbozar algunas sugerencias y propuestas, a modo de recomendaciones, que deberían tener en

cuenta quienes tengan intención de presentar solicitudes al respecto. De manera específica conviene recordar:

1. *Cuidar la coherencia científica entre las aportaciones seleccionadas.* Cuando el profesorado mantiene una línea de investigación, más o menos constante, es más fácil estimar la coherencia teórica y metodológica de los trabajos realizados así como la relevancia de los mismos dentro de la comunidad científica. Aportaciones con temáticas muy dispersas y trabajos meramente repetitivos no favorecen un resultado positivo.
2. *Incluir solamente aportaciones/publicaciones que constituyen resultados de procesos de investigación.* Insistimos sobre la atención que se debe prestar a la hora de seleccionar las aportaciones de forma que cada una de ellas sea producto de un trabajo de investigación. Otras publicaciones relativas a ensayos, tratados, textos, artículos, etc. no deben ser incluidas, salvo excepciones, ya que el objetivo de este proceso es evaluar la «actividad investigadora del profesorado».
3. *Presentar con claridad cuál es la aportación de cada trabajo al conocimiento científico.* Es muy importante que el profesorado especifique brevemente en qué medida los resultados obtenidos en cada una de sus aportaciones suponen una contribución real al progreso del conocimiento o al desarrollo científico-técnico, haciendo énfasis en lo que el trabajo tenga de innovador o creativo. Señalar, por ejemplo, que con su trabajo ha obtenido una relación significativa entre rendimiento e inteligencia no podría ser considerado como una aportación muy original.
4. *Señalar los indicios de calidad sobre cada una de las aportaciones.* Además del resumen sobre los resultados de cada aportación, el profesorado debe incluir en sus solicitudes los indicios de calidad de los que dispone a efectos de que los evaluadores tengan más elementos de juicio a la hora de evaluar sus trabajos. Entre estos indicios se debe señalar de forma especial la repercusión que ha tenido cada trabajo dentro de la comunidad científica (recensiones, citas, etc...).
5. *Seleccionar los cauces que se utilizan para difundir los trabajos.* Tal como hemos avanzado, dado que el proceso establecido también evalúa el nivel de difusión de los trabajos, a la hora de seleccionar las aportaciones debemos vigilar que los trabajos hayan sido publicados en revistas de reconocido prestigio u homologables —según los indicadores bibliométricos señalados— a efectos de que tengan una valoración adecuada.
6. *Estimar las puntuaciones sobre las aportaciones presentadas.* De acuerdo con la normativa cada profesor debe obtener seis puntos entre las cinco aportaciones. Suponiendo que cada aportación pueda ser evaluada como máximo con dos puntos, salvo casos muy excepcionales, significa que mientras un profesor no tenga una o dos aportaciones que alcancen esta calificación difícilmente podrá llegar a obtener una evaluación positiva. En este sentido debe interpretarse lo establecido en el apto. 7 de los criterios establecidos para este campo.
7. *Detectar posibles criterios correctores en las calificaciones.* Además de los factores intrínsecos relativos a la calidad de un trabajo existen otros factores extrínsecos

(número de firmantes del trabajo, tipo de participación en el trabajo, extensión de la publicación, etc...) que pueden introducir criterios correctores a la hora de otorgar la puntuación a una aportación. Especialmente es aconsejable que en trabajos con múltiples firmas se indique las páginas y/o partes en las que el profesor ha participado.

8. *Evitar la inclusión de aportaciones tipificadas como complementarias.* Aunque la normativa posibilita la inclusión de otro tipo de aportaciones (tesis doctorales, ponencias y comunicaciones, dictámenes, informes, desarrollo de software, validación de tests, etc.) debe tenerse en cuenta que, además de cumplir los requisitos señalados en los criterios evaluación establecidos, su valoración será marginal. Por ello es aconsejable no seleccionar este tipo de aportaciones salvo que tengan un carácter claramente «excepcional».
9. *Identificar con precisión las referencias bibliográficas relativas a las publicaciones.* Dado que una de las tareas de los evaluadores es estimar la calidad a través del órgano de comunicación/difusión científica utilizado, es muy importante precisar todos los datos bibliográficos posibles sobre cada aportación (autor/es, revista/editorial, ISBN, volumen, páginas, etc...) con el fin de que su identificación/clasificación sea correcta. Si en el momento de la solicitud no conoce alguno de estos datos debe aportarlos en el menor plazo posible.
10. *Informarse sobre los aspectos de carácter administrativo a tener en cuenta en las solicitudes.*— Además de los aspectos técnicos relativos a la valoración de las aportaciones, los profesores deben procurar conocer detalladamente los aspectos administrativos que regulan el sistema establecido para evaluar la actividad investigadora. Muchos de los problemas que plantean las solicitudes pueden ser considerados como una falta de información y adecuación a los requisitos normativos que rigen para este tipo de evaluaciones.

Por último quisiera reiterar que mi intención al redactar estas páginas y formular las indicaciones y sugerencias propuestas es clarificar y difundir —en la medida que es procedente— algunos aspectos relativos al proceso de evaluación que llevan a cabo los Comités Asesores. Siempre he considerado que debería existir transparencia al respecto de manera que todos los profesores conozcan de antemano los criterios que se van a utilizar para juzgar sus trabajos. Por ello, al formar parte de uno de estos Comités durante los últimos años, he procurado insistir en esta línea y, de hecho, en las dos últimas convocatorias se ha avanzado notablemente en este aspecto. Con este artículo pretendo ampliar y matizar la normativa legal a fin de que los profesores del ámbito de las Ciencias de la Educación tengan un mayor conocimiento de los criterios técnicos que rigen esta evaluación.

UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA PSICODINÁMICA (LA HORA DE JUEGO KLENIANA)

Autor: Tomás J. Campoy Aranda

CAT.[1] D | AÑO[2] 1995 | CLASIFICACIÓN[3] 580001

N.º CITAS[4] 372 | N.º PÁGINAS 844

Autor: Tomás J. Campoy Aranda
Director: Antonio Cañas Calles
Dpto.: Pedagogía
Dirección: Virgen de la Cabeza, 2
23001 Jaén
Centro: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Univ. de Jaén)

Descriptores

Programa. Análisis de necesidades. Construcción de escalas. Hora de juego. Diagnóstico de casos. Estudio de casos. Trabajo de campo. Trastornos emocionales. Intervención terapéutica. Grupo de orientación de padres. Evaluación de programas.

Bibliografía

Álvarez Rojo, (1987). *Metodología de la orientación educativa.* Sevilla. Alfar.

Gordillo, Mª V. (1986). *Manual de orientación educativa.* Madrid, Alianza Universal.

Gysbers, N. y Henderson, P. (1986). *Developing and Managing your School Guidance Program.* Alexandria. VA, American Association for Counseling and Development.

Klein, M. (1987). *Obras completas.* Barcelona, Paidós.

Lombana, J.H. (1979). «A program-planning approach to teacher consultation», *School Counselor, 26,* 163-170.

Sanz Oro, R. (1990). *Evaluación de programas de orientación educativa.* Madrid, Pirámide.

Siquier De Ocampo, Mª L. et al. (1987). *Las técnicas proyectivas y el proceso psicodiagnóstico.* Buenos Aires, Nueva Visión.

Problema de investigación

Nuestro problema de investigación se concreta en el diseño y puesta en práctica de un programa de intervención dirigido a niños que presentan trastornos emocionales en los centros educativos, mediante la hora de juego kleniana, y que incorpora a las audiencias de padres y educadores.

El programa se estructura en las siguientes fases:

1. Análisis de necesidades del profesorado.
2. Estudio del contexto socioambiental y educativo donde se realiza la experiencia.
3. Estructura del programa (metas, objetivos, contenidos, recursos).

4. Implementación (temporalización, actividades, estudio de casos, programa para el profesorado, grupos de orientación de padres).
5. Evaluación.

Muestra y método de muestreo

La evaluación de necesidades se llevó a cabo mediante una muestra aleatoria formada por 210 profesores de Enseñanzas Básicas. Para el tratamiento estadístico se utilizó el programa *Statview* para Macintosh.

Metodología de trabajo

El trabajo se ha llevado a cabo mediante la secuenciación de las siguientes fases: a) Análisis de necesidades del profesorado mediante un cuestionario *ad hoc*; b) Selección de ítems mediante *t de Student*; c) Diseño del programa tomando como referencia los modelos de Lombana (1979), Álvarez Rojo (1987) y Gysbers y Henderson (1988); d) Implementación del programa en un Hogar Infantil durante un curso académico (1992-93); e) Evaluación del programa mediante el modelo propuesto por Atkinson, Furlong y Janoff (1979).

Técnica de análisis

1. Evaluación del cuestionario: a) Para la selección de ítems *t de Student*; b) Para la fiabilidad del cuestionario *coeficiente a* de Cronbach; c) Otros procedimientos: *coeficiente de fiabilidad como equivalencia, procedimientos de* Spearman-Brown, Rulon y Guttman.
2. Análisis descriptivo de las opiniones dadas a los cuestionarios por las respectivas audiencias.

Conclusiones

1. Evaluación favorable del Programa por parte de los observadores/educadores que han intervenido.
2. Es la primera experiencia que se realiza de este tipo.
3. Se ha demostrado la existencia significativa en el aula de niños con trastornos emocionales y que no reciben atención específica.
4. Se ha puesto de relieve las posibilidades diagnóstica y terapéutica de la hora de juego.
5. Se han producido cambios favorables en la conducta del niño objeto de estudio.
6. El trabajo se ha incardinado en el actual sistema educativo en el ámbito de la educación para la salud del niño.
7. Los resultados terapéuticos obtenidos han permanecido tras finalizar la experiencia.
8. Necesidad de extender esta experiencia a otros ámbitos socioeducativos.

Autor: Mariano Machuca Aceituno
Director: Antonio Fernández Cano
Dpto.: Pedagogía. Área MIDE
Dirección: Facultad de Educación. Campus Cartuja
18071 Granada
Centro: Facultad de Ciencias de la Educación. Univ. de Granada

Descriptores

Enseñanza Primaria. Orton. Educación lingüística. Lateralidad. Dominancia. Lecto-escritura. Análisis factorial. Instrumentos de medida. Diseño correlacional-comparativo. ANOVA. MANOVA.

Bibliografía Básica

Dixon, W.J. (Ed.) (1990). *BMDP Statistical Software*. Los Angeles, CA.: University of California Press.
Fernández Cano, A. (1995). *Métodos para evaluar la investigación en Psicopedagogía*. Madrid: Síntesis.
Fraenkel, R. y Wallen, N.E. (1990). *How to Desing and Evaluate Research in Education*. Nueva York: McGraw-Hill.
Harris, A.J. (1978). *Test de Dominancia Lateral* (3ª Ed.) TEA: Madrid.
Oldfield, R.C. (1971). The Assessment and Analysis of Handedness: The Edinburg Inventory. *Neuropsychologia*, 9, 97-113.
Orton, S.T. (1928). «A Physiological Theory of Reading Disability and Stuttering in Children». *New England Journal of Medicine*, 199, 1.046-1.052.
— (1928): «Specific Reading Disability Strephosymbolia». *Journal of American Medical Association*, 90, 1.095.
— (1937): *Reading Writing and Speech Problems in Children*. Nueva York: Norton.
— (1939): «A Neurological Explanation of the Reading Disability». *Education Record*, 20(12), 58-68.
Shavelson, R.J. (1988): *Statistical Reasoning for the Behavioral Sciences*. (2ª Ed.) Boston: Allyn & Bacon.

Problema de investigación

El presente trabajo persigue los siguientes objetivos:
1. Estudiar en qué medida está asentada en la mente del profesorado la creencia que relaciona lateralidad y desempeño lectoescritor.
2. Comprobar el grado de consolidación de la variable lateralidad para esta edad.
3. Profundizar en la estructura de constructos tan complejos como son los relativos a los dominios lectoescritores.
4. Determinar la existencia de covariación entre modalidades de lateralidad y aprendizaje lectoescritor, calculando en qué medida la lateralidad podría ser una variable predictiva del desempeño lectoescritor.

Muestra y método de muestreo

Se han estudiado las variables lateralidad y lectoescritura en una muestra de conveniencia de 122 niños (7 y 8 años) escolarizados en tres centros públicos de E.G.B. pertenecientes a una zona de Jaén.

La técnica de muestreo ha sido selección no aleatoria por conglomerados de un estadio/grupo, (clases regulares).

La muestra, según la V.I. (lateralidad) ha quedado clasificada de dos maneras:

LATERALIDAD HEMISFÉRICA Y DOMINIOS LECTOESCRITORES. LA HIPÓTESIS DE ORTON REVISADA

Autor: Mariano Machuca Aceituno

CAT[3]	AÑO[2]	CLASIFICACIÓN[3]
D	1995	5801 07

N.º CITAS[4]	N.º PÁGINAS
938	580

a) Por el estado general de lateralización de diestros, zurdos y cruzados.
b) Por el grado de lateralización en definidos y marcados.
c) Al cruzar las dos categorizaciones anteriores obtenemos seis tipos de lateralización.

La variable lateralidad se ha medido a nivel de escala nominal.

Para las variables dependientes, dominios lectoescritores, hemos utilizado pruebas «ad hoc» construidas por el investigador y de referencia cuasi criterial. Se han medido a nivel de intervalo, excepto la variable articulación que ha sido a nivel nominal.

Metodología del trabajo

A la muestra se le ha pasado una prueba de lateralidad y con ésta la hemos clasificado en seis grupos: diestros definidos, diestros marcados, zurdos definidos, zurdos marcados, cruzados definidos y cruzados marcados.

Posteriormente cada grupo se ha sometido a las siguientes tareas lectoescritoras: Lectura oral, escritura copia, escritura dictado, comprensión, composición escrita y articulación.

Se pretende analizar comparativamente el rendimiento en los dominios lectoescritores de los distintos grupos en que ha quedado dividida la muestra, según el desarrollo lateral que presentan, diferenciado entre:

— Efectos principales según estado y grado de lateralidad.
— Efectos interacción estado x grado.
— Efectos simples entre los grupos de comparación determinados.

Se ha procurado controlar las principales amenazas a la validez del diseño comparativo-correlacional en curso.

Técnica de análisis

El programa estadístico utilizado ha sido el BMDP.

Estadísticos de contraste descriptivos:

— Tamaño del efecto.
— Estadísticos sobre la magnitud de la fuerza de la asociación: R^2, Ω^2, E^2, Wherry, Herzberg, Lord; ϕ ~ V de Cramer, C de contingencia, Q de Yule y J de Yule.

Estadísticos de contraste inferenciales:

— Generalización del tamaño del efecto.
— Univariados de significación: ANOVA, y no paramétricos.
— Multivariados: T^2 de Hottelling, χ^2 de Tiku, λ de Wilks y R_{μ} de Roy.

Análisis factorial:

Para indagar en la validez de constructo de los instrumentos de lectoescritura.

α de Cronbach, θ de Carmines e índice de Hoyt, para determinar *fiabilidad de los instrumentos.*

Conclusiones

La lateralidad parece estar bien consolidada a los 7-8 años.

No existen diferencias significativas en los dominios lectoescritores estudiados, según que los sujetos presenten distintas modalidades de lateralidad. Todas las hipótesis nulas se mantienen, en consecuencia, no hay covariación entre lateralidad y dominios lectoescritores. La lateralidad no es, pues, una variable predictiva del desempeño lecto-escritor.

Por tanto, la creencia firmemente asentada en la mente del profesorado de atribuir las causas de las dificultades del aprendizaje lectoescritor a los distintos estados, grados o tipos de lateralidad del sujeto no parece estar justificada.

En consecuencia, no tiene sentido de hablar de programas de entrenamiento para la consolidación o cambio de la lateralización hemisférica.

Autor: Diana García Corona
Dirección: C/ Arturo Soria 262. B. izq. Esc. izq.
28033 Madrid
Director: Eloisa López Franco
Dpto.: Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Dirección: Paseo de las Moreras s/n.
28040 Madrid
Centro: Facultad de Educación

Descriptores

Valores. Depresión. Adolescencia. Relación entre sistema de valores y depresión.

Relación entre variables familiares y escolares y depresión. Instrumento de medición de valores. Organización del sistema de valores de los adolescentes (tipologías de adolescentes según sus valores). Organización y agrupación de valores.

Bibliografía fundamental

Albert, N.; Beck, A.T. (1975). «Incidence of depression in early adolescence: a preliminary study», *J. Young Adolescence*, nº 4, pp. 301-307.
Bolivar, A. (1995). *La evaluación de valores y actitudes*, Alauda-Anaya, Madrid.
Bosello, A.P. (1993). *Escuela y Valores. La educación moral*, CCS, Madrid.
Camps, V. (1994). *Los valores de la educación*, Alauda-Anaya, Madrid.
Cantwell, D.P. y Carlson, G.A. (1987). *Transtornos afectivos en la infancia y la adolescencia*, Martínez Roca (Biblioteca de Psicología, Psiquiatría y Salud), Barcelona.
Carr, D. (1991). «Education and Values». *British Journal of Educational Studies*. 39(3), 244-259.
Cobo, C. (1992). *La depresión infantil. Del nacimiento a la adolescencia*, Ediciones Temas de Hoy. Colección Fin de Siglo. Madrid.
Hurlock, E. (1961). *Psicología de la adolescencia*, Paidós, Buenos Aires.
Inhelder, B. y Piaget, J. (1972). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Paidós, Buenos Aires.
Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development, vol. I: the filosophy of moral development*. Harper and Row, Nueva York.
Laufer, M. y Laufer, E. (1988). *Adolescencia y crisis de desarrollo*, Expaxs, Publicaciones Médicas. Barcelona.
Marcelli, D. (1992). *Adolescencia y depresión. Un abordaje multifocal*. Masson, Barcelona.
Marín Ibáñez, R. (1993). *Los valores. Un desafío permanente*. Cincel, Madrid.

Problema investigación

El objetivo central de esta investigación ha sido: Comprobar si existe una relación entre el sistema de valores de un sujeto adolescente y su posible estado depresivo.

1) Verificar empíricamente la relación entre las distintas dimensiones de valor averiguando cómo se agrupan e interrelacionan las mismas y 2) Comprobar cuál es el sistema de valores de los adolescentes estudiantes con edades comprendidas entre los 13 y los 18 años de Madrid y saber si existen diferencias en función de algunas variables como curso, sexo o edad.

Dicho de otra forma nuestro interés se centró en profundizar en la estructuración de los ámbitos valorativos a la vez que comprobar cuáles eran los valores predominantes de los jóvenes, las diferencias que existen entre ellos y la influencia de los distintos sistemas valorativos en el grado de depresión-no depresión de los sujetos.

SISTEMA DE VALORES Y DEPRESIÓN DE ADOLESCENCIA

Autor: Diana García Corona

CAT.[3]	AÑO[2]	CLASIFICACIÓN[3]
D	1995	610902

Nº CITAS[4]	Nº PÁGINAS
68	480

Muestra y método de muestreo

La muestra implicó a 462 alumnos de entre 13 y 18 años, de 10 centros de E.G.B., E.S.O., B.U.P. y F.P. y 16 cursos. En la muestra se contempló que estuvieran representados adolescentes estudiantes de distintas zonas de Madrid de colegios tanto públicos como privados.

Metodología del trabajo

Para la concreción de este trabajo se ha dividido el mismo en dos partes: Una primera de fundamentación teórica y una segunda de investigación empírica.

En la primera parte nos abocamos a la tarea de fundamentar los dos ámbitos principales de nuestra investigación, la depresión y el sistema de valores, así como el marco referencial en el que concretábamos la investigación, la adolescencia.

La segunda parte es experimental. En principio se diseñó un instrumento «ad hoc» para medir valores con 91 ítems y se seleccionó el CDI de Kovacks para medir depresión. Se completó el cuestionario con algunas preguntas sobre características personales del sujeto (edad, sexo), familiares (número de hermanos, relación con los padres) y académicas (curso, colegio al que asiste, rendimiento, aspiraciones futuras). Se analizó en primer lugar la organización y agrupación de los valores por medio de un análisis de correlaciones y un análisis factorial. Se hizo luego un análisis descriptivo de los datos tanto de los referidos a valores como a depresión y luego un análisis de diferencias en valores por una parte, y depresión por otra, en función del sexo, el curso y la edad, relación con los padres, rendimiento escolar, nivel de aspiraciones y número de hermanos. Se estableció finalmente la correlación entre sistema de valores y depresión. La investigación incluye también en su anexo un análisis detallado de los valores en la LOGSE.

Técnicas de análisis

Se empleó en principio un análisis descriptivo de todas las variables implicadas en el estudio. Para el análisis de la significatividad de las diferencias se utilizó el análisis de varianza con un nivel de confianza del 95%. Se realizó también el análisis psicométrico del instrumento de medición de valores así como también un análisis de correlación entre las distintas variables. Se completó el estudio con un análisis factorial que permitió reducir las 91 variables del instrumento de valores a 7 factores con los que se explicó un 59,6% de la varianza. Se optó por una rotación Varimax de acuerdo a la normalización propuesta por Kaiser. Como soporte informático se utilizó el SPSS.

Conclusiones

Los jóvenes adolescentes de la muestra estudiada se mostraron menos preocupados por los valores materiales o competitivos (la competencia figuró con un interés medio y la prosperidad y el confort entre los de más bajo interés) que por los afectivos e idealistas. Los valores considerados por la mayoría de los jóvenes como los más importantes en la primera parte del cuestionario fueron los de la afectividad familiar, la amistad, la vida sana, la paz, la felicidad y la libertad.

También en la segunda parte del cuestionario se eligieron como de fundamental o mucha importancia los valores afectivos junto a los de desarrollo personal, especialmente los que se orientaban a la proyección de futuro. Las dimensiones de valor más importantes para los jóvenes fueron: la afectividad familiar, el amor maduro, la amistad, la paz, la felicidad, la autorrealización y la fortaleza. Respecto a la depresión los datos hallados en esta investigación referidos a la incidencia de la depresión en los jóvenes coincide con los de otros estudios. Tomando como punto de corte del CDI el 17 encontramos un 77,8% de sujetos no deprimidos y un 22,2% de potencialmente deprimidos. Las variables que más influencia demostraron en la posible depresión de los sujetos son las vinculadas a la relación familiar, especialmente con los padres y las variables de tipo académico. Los sujetos no deprimidos valoraron significativamente más que los potencialmente deprimidos los valores de afectividad familiar (en todos sus aspectos), de desarrollo personal (en sus dimensiones de autorrealización y autoestima), los valores vitales, los valores de seguridad y protección (en sus dimensiones de competencia y subsistencia y seguridad); los valores éticos (en sus dimensiones de bondad y fortaleza); los valores sociales (en sus dimensiones de solidaridad y sociabilidad) y los valores de la ciencia y el pensamiento (en su dimensión de sabiduría).

EVALUACIÓN DE MATERIAL IMPRESO (UNIDADES DIDÁCTICAS) EN SISTEMAS EDUCATIVOS A DISTANCIA

Autor: Liliana Torres Barberis

CAT.[3] D | AÑO[2] 1996 | CLASIFICACIÓN[3]

N.º CITAS[4] | N.º PÁGINAS

Autor: Liliana Torres Barberis
Director: C/. Palencia, 27 -3ª Planta, Pta. C
28040 Madrid
Director: Arturo de la Orden Hoz
Dpto.: M.I.D.E. (Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación)
Dirección: C/. Camino de las Moreras s/n, semiesquina a P. Juan XXIII
28040 Madrid - Ciudad Universitaria
Centro: Facultad de Educación, Dpto. MIDE
Universidad Complutense de Madrid

Descriptores

Evaluación. Material impreso. Unidades didácticas. Sistemas educativos a distancia.

Bibliografía fundamental

Apple, M. (1986). *Teachers & Texts*. Routledge & Kegan Paul. New York.
Ausubel, D. (1978). «In defense of advance organizers: A reply to my critics». *Review of Educational Research*. 48(2), pp. 251-257.
Bardisa, T. (1986). *Análisis y evaluación del material impreso en la enseñanza universitaria a distancia: aportación a su diseño y confección para mejorar su eficacia*. Tesis Doctoral. Filosofía y CC.EE. UNED. Madrid.
García Aretio, L. (1994). *Educación a distancia hoy*. UNED. Madrid.
García Madruga, J. y Martín Cordero, J. (1987). *Aprendizaje, comprensión y retención de textos*. ICE-UNED. Madrid.
Lockwood, F. (1992). *Activities in self-instructional texts*. Kogan Page. Institute of Educational Technology. Open University. Milton Keynes.
Rothkopf, E. (1970). «The concept of mathemagenic activities». *Review of Educational Research*, 40, pp. 325-336.
Rowntree, D. (1994). *Preparing materials for open, distance and flexible learning. An action guide for teachers and trainers*. Kogan Page. London.
Stojanovic, L. (1982). *Evaluación formativa del material impreso para la educación a distancia*. Proyecto Especial 37 de Educación a Distancia. OEA-UNA. Caracas.
Thorpe, M. (1979). When is a course not a course? *Teaching at a Distance*. 16, pp. 13-18.

Problema investigación

El problema de investigación se divide en dos partes:

1) Determinar el grado en que las Unidades Didácticas son percibidas como instrumentos valiosos de aprendizaje. Es decir, analizar en qué medida las Unidades Didácticas de «Pedagogía Experimental Adaptación, I y II» y «Psicología Matemática I y II» son realmente didácticas, teniendo en cuenta, por un lado, las dificultades propias de la disciplina científica y por el otro, las limitaciones de los sistemas Enseñanza/Aprendizaje a distancia.
2) Determinar la relación entre rendimiento académico y valoración, por parte de los alumnos, de las Unidades Didácticas en los Sistemas de Enseñanza/Aprendizaje a Distancia. Es decir, analizar en qué medidas las calificaciones obtenidas por los alumnos en los exámenes finales de junio y septiembre en «Pedagogía Experimental Adaptación, I y II» y

«Psicología Matemática Adaptación, I y II» tienen relación con la valoración que hacen de las Unidades Didácticas.

Muestra y método de muestreo

El muestreo se realizó sobre la población constituida por los alumnos de los Centros Asociados de Madrid de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de las asignaturas Pedagogía Experimental Adaptación, I y II de la carrera de Ciencias de la Educación y Psicología Matemática Adaptación, I y II de la carrera de Psicología.

Se trabajó sobre una muestra de 424 sujetos de una población de 1.177 alumnos. Esta muestra representa el 36,02% de la población y el 103,81% de la muestra estimada para +-4E.

Se utilizó un procedimiento de muestreo no aleatorio incidental.

Metodología del trabajo

La investigación es evaluativa (por tanto, descriptiva y aplicada) y orientada a la mejora y a la toma de decisiones.

Para la recogida de la información se ha elaborado y validado un instrumento de medida ad hoc (Cuestionario de Evaluación de Unidades Didácticas: CEUD) para aplicarlo a los alumnos de dos carreras de la UNED: Ciencias de la Educación y Psicología de los Centros Asociados de Madrid, con el objeto de que valoren las Unidades Didácticas.

Técnicas de análisis

Se realizó:

a) Análisis factorial exploratorio del Cuestionario CEUD.

b) Análisis descriptivo de frecuencias, porcentajes, promedios y variabilidad.

c) Contrastes estadísticos: prueba de «chi cuadrado», análisis de varianza (ANOVA) y estudio correlacional.

Conclusiones

1) Los alumnos, en general, no valoran en alto grado las Unidades Didácticas (U.D.); 2) Los alumnos de CC.EE. muestran un mayor acuerdo con las U.D. que los de Psicología; 3) El hecho de trabajar o no trabajar, no influye significativamente en la valoración de las características de las U.D., salvo las variables Contenidos y Bibliografía; 4) La dedicación de más horas al estudio, la mayor autovaloración y la consulta durante más tiempo al tutor, determinan una mejor valoración de las U.D.; 5) Los alumnos de Psicología Matemática Adaptación (Psicología) son los que menos valoran y los de Pedagogía Experimental II (CC.E.) son los que más valoran las características de las U.D.; 6) La valoración con respecto a las U.D. se incrementa a medida que los alumnos avanzan en la carrera; 7) Hay características de las U.D. menos valoradas como «Contenidos», «Ayudas que se incluyen en el texto» y «Aspectos o dimensiones gráficas» y medianamente valoradas como «Objetivos» y «Comprensión en el texto»; 8) No destaca una relación entre «Rendimiento en la asignatura» y la valoración otorgada a la mayoría de las características de las U.D.; 9) De acuerdo a la opinión manifestada por la mayoría de los alumnos de las asignaturas investigadas, se concluye la necesidad de mejorar y actualizar las U.D. La principal limitación del estudio empírico fue el tamaño y selección de la muestra de alumnos de la UNED. Una investigación a realizar en el futuro es un estudio global sobre la forma como se perciben los medios impresos en cada asignatura y carrera para detectar si la discrepancia en la valoración encontrada en esta investigación se debe a diferencias objetivas entre las U.D. respectivas o a una sensibilidad diferencial entre carreras. Serán necesarias nuevas investigaciones referidas a los materiales y recursos didácticos, considerando una mayor diversidad de los mismos, así como la adecuación de su diseño a los procesos de estudios autónomo y a distancia.

ÍNDICES CARDIOVASCULARES Y ELECTRODÉRMICOS DE LA ATENCIÓN Y EL ESFUERZO MENTAL EN SITUACIONES DE AULA Y LABORATORIO: SU INCIDENCIA EN EL RENDIMIENTO

Autor: Presentación A. Caballero García

CAT.[3]	AÑO[2]		CLASIFICACIÓN[5]
D	1 9 9 6		2 4 1 1 9 9

N.º CITAS[4]	N.º PÁGINAS
3 8 8	2 2 1

Autor: Presentación A. Caballero García
Dirección: Facultad de Educación, Campus de Espinardo s/n
30100 Espinardo (Murcia)
Director: Norberto Navarro Adelantado
Dpto: Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Dirección: Campus de Espinardo s/n
30100 Espinardo (Murcia)
Centro: Facultad de Educación

Descriptores

Actividad cardiovascular. Actividad electrodérmica. Atención. Esfuerzo mental. Situación natural. Situación de laboratorio. Rendimiento.

Bibliografía

Bankart, C.P. y Elliot, R. (1974). Heart rate and skin conductance in anticipation of shocks with varying probability of occurrence. *Psychophysiology, 11,* 160-174.
Barry, R.J. (1980). Electrodermal responses to emotive and non-emotive words as a function of personality differences in affect level. *Biological Psychology, 11,* 161-168.
Boucsein, W. (1992). *Electrodermal activity* (pp. 79-305). Nueva York: Plenum Press.
Furedy, J. (1993). A low-tech approach to cardiac reactivity: psychophysiological differentiation using heart rate, T-wave amplitude and skin conductance level. En J. Blascovich y E. Katkin (Eds.), *Cardiovascular reactivity to psychological stress & disease* (pp. 213-222). Washington, D.C.: American Psychological Association.
Sosnowski, T. (1988). Patterns of skin conductance and heart rate changes under anticipatory stress conditions. *Journal of Psychophysiology, 2,* 231-238.
Sosnowski, T. (1992). Skin conductance, heart rate, and active-passive coping. En D. Forgays, T. Sosnowski y Wrzesniewski (Eds.). *Anxiety: recent developments in cognitive, psychophysiological, and health research* (pp. 129-141). Washington: Hemisphere Publishing corporation.
Testu, F. (1992). *Cronopsicología y ritmos escolares* (25-109). Barcelona: Masson, S.A.
Vila, J. y Fernández Santiago, M. (1990). Activación y conducta. En S. Palafox y J. Villa (Coord.). *Motivación y emoción* (pp. 1-45). Madrid: Alhambra.

Problema investigación

¿Puede ocurrir que los sujetos que tienen que realizar una prueba de evaluación muestren un modelo de activación psicofisiológica vegetativa específico y diferente de los sujetos que no tienen que realizar una prueba de evaluación?, este modelo de activación psicofisiológica vegetativa en los primeros sujetos ¿deteriorará su rendimiento en dicha prueba?

Hipótesis

1. La actividad cardiovascular es mayor antes y durante la realización de un examen que después de éste.
2. La actividad electrodérmica es mayor antes de la realización de un examen que después de éste.
3. El grupo experimental muestra mayor actividad cardiovascular antes, durante y después de la realización de un examen, en comparación con el grupo control.
4. El grupo experimental muestra mayor actividad electrodérmica antes y después de la realización de un examen en comparación con el grupo control.
5. La actividad cardiovascular medida durante pruebas de evaluación, es idéntica tanto en situaciones de esfuerzo mental y rendimiento de laboratorio como en situaciones naturales de examen.
6. La actividad cardiovascular es mayor durante exámenes de asignaturas de dificultad alta, en comparación con exámenes de asignaturas de dificultad media o baja.
7. Las actividades cardiovascular y electrodérmica correlacionan negativamente con el rendimiento.

Muestra y método de muestreo

A partir de una población de 636 sujetos pertenecientes a las licenciaturas de Pedagogía y

BEST COPY AVAILABLE

Psicología de la Universidad de Murcia, seleccionamos al azar una muestra de 60 alumnos. Dicha muestra fue dividida en dos grupos de 30 sujetos cada uno (15 hombres y 15 mujeres): el *grupo «examen»* (experimental), estuvo formado por sujetos que fueron citados para el experimento una hora antes de realizar un examen correspondiente a una asignatura de su licenciatura; y, el *grupo «no-examen»* (control), estuvo formado por sujetos que no realizaron exámenes durante los 7 días anteriores y posteriores a sus sesiones experimentales. De la muestra inicial eliminamos, más tarde, 4 alumnos porque observamos problemas técnicos en sus registros cardiovasculares, quedando constituida nuestra muestra final por 56 sujetos.

Metodología de trabajo

Utilizamos el método de la investigación experimental. Nuestro objetivo general consistió en estudiar la posible existencia de un modelo de activación psicofisiológica, electrodérmico y cardiovascular, específico de la atención y del esfuerzo mental durante la realización de un examen y pruebas de esfuerzo mental y rendimiento en laboratorio, así como comprobar la incidencia que este modelo de activación psicofisiológica pudiera tener en el rendimiento de los sujetos durante dichas tareas. Tomamos como variables *dependientes* cada uno de los índices cardiovasculares (frecuencia cardíaca, presión sanguínea y volumen de pulso periférico) y electrodérmicos (nivel de conductancia de la piel, respuestas de conductancia de la piel no específicas, respuestas de conductancia de la piel y habituación de la respuesta de conductancia de la piel); como variables *independientes intersujetos*, el grupo de pertenencia del sujeto (examen / no examen) y la valoración de la dificultad del examen; y, como variables *independientes intrasujetos* o factores de medidas repetidas, el momento (antes / durante / después de un examen) y la condición o períodos de registro (línea base, serie estimular, descansos 1, 2 y 3, tarea y rendimiento); aunque para la respuesta de conductancia de la piel utilizamos, como factor de medidas repetidas, la variable estímulo (serie de habituación).

Técnicas de análisis

Utilizamos diseños factoriales mixtos univariantes y multivariantes de medidas repetidas. Realizamos *contrastes de hipótesis* para los efectos de las variables de medidas repetidas con 3 o más niveles que alcanzaron la significación estadística en las pruebas multivariantes. También realizamos *análisis de frecuencias y porcentajes* para la valoración de la dificultad del examen y para los autoinformes de la muestra correspondientes a las sesiones de laboratorio; contrastes de significación de diferencias entre medias *(pruebas T)* para el rendimiento en la tarea y *correlaciones de Pearson* para conocer si existía alguna relación entre el rendimiento y las actividades electrodérmica y cardiovascular. Todos los análisis estadísticos se realizaron con el paquete SYSTAT, versión 5.0, aceptándose una *probabilidad de error* del 5% en todos ellos.

Conclusiones

1. En nuestro estudio, la actividad cardiovascular (FC, PS) de los sujetos es mayor en la situación natural que en las situaciones de laboratorio. Esta activación cardiovascular no es debida al estrés sino que es propia de las situaciones (esfuerzo mental) a las que los sujetos se enfrentan. El esfuerzo mental es mayor durante el examen y en los instantes anteriores a la realización del mismo; es decir, cuando el sujeto tiene una expectativa de rendimiento más que cuando la motivación hacia la tarea es aparentemente menor.

2. La aceleración cardiovascular anticipatoria (FEC, PS) que hemos observado en nuestro estudio es indicadora de la activación psicológica de los sujetos (Blankstein y cols., 1978; Phillips y cols., 1986; Turner, 1989; 1994) durante los períodos de esfuerzo mental y rendimiento en laboratorio y en la situación natural (examen), y también, contribuye a facilitar su rendimiento.

3. La PSD se muestra mayor en la situación natural (examen), en comparación con los períodos de esfuerzo mental y rendimiento en laboratorio, lo que nos permite afirmar que la PSD es un índice sensible al esfuerzo cognitivo en situaciones de la vida real.

4. El SCL y la frecuencia de las NS.SCRs, junto a la habituación de la SCR son los índices de activación electrodérmica más sensibles a las situaciones de esfuerzo mental y rendimiento, como también al estrés anticipatorio, mientras que la FC refleja mejor la actividad cognitiva de los sujetos en estas situaciones (Sosnowski, 1988).

5. El examen no origina estrés anticipatorio en los sujetos aunque sí reacciones más intensas ante la estimulación interna (NS.SCR).

6. La aceleración de la FC y el aumento de la frecuencia de las NS.SCR son los mejores indicadores de la activación anticipatoria al examen.

7. La valoración que realiza el sujeto acerca de la dificultad de un examen es independiente de su activación psicofisiológica y de su rendimiento durante el examen.

8. La PSD es un índice psicofisiológico que correlaciona negativamente con el rendimiento. Ya hemos dicho que el rendimiento académico (examen) se deteriora cuando la PSD anticipatoria psicofisiológica (FC alta y habituación lenta de la SCR) y subjetiva (estado de ansiedad) facilita el rendimiento de los sujetos en el examen y en las tareas de laboratorio.

9. La percepción subjetiva de activación durante pruebas de esfuerzo mental y rendimiento es menor que la activación psicofisiológica real durante este tipo de tareas. Existe mayor autopercepción subjetiva de cambios fisiológicos en los sujetos que van a realizar un examen que en aquellos que no tienen que realizarlo.

Autor: Tomás Rodríguez Fernández
Dirección: C/ Floranes, 28, 3º
39010 Santander
Director: Samuel Fernández Fernández y Laurentino Salvador Blanco
Dpto.: Educación (Cantabria)/ Ciencias de la Educación (Oviedo)
Dirección: Avda. De los Castros s/n. 39005 — Santander
Centro: Universidad de Cantabria

Descriptores

Rendimiento académico; Evaluación; Calificaciones; Nivel de dominio; Eficacia escolar; Rendimiento del lenguaje; Problemática de la evaluación.

Bibliografía

Álvaro Page, M. et alt. (1990). *Hacia un modelo causal de rendimiento académico*, Madrid: CIDE/MEC.

Cabrera, F.A. y Espín, J. V. (1986). *Medición y evaluación educativa. Fundamentos teórico-prácticos*, Barcelona: PP.

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar Lengua*, Barcelona: Graó.

Rivas, F. y Alcantud, F. (1988). *La evaluación criterial en la educación primaria*, Madrid: CIDE/MEC.

Rodríguez Espinar, S. (1982). *Factores de rendimiento escolar*. Barcelona. Oikos-Tau.

Sánchez Pernas, J.M. et alt. (1993). «La percepción de competencia para el rendimiento académico: relaciones entre las percepciones de padres, tutores y alumnos». *Rev. de Ciencias de la Educación*, 156, pp. 503-517.

Schweinhart, L. and Wallgren, CH. (1993). «Effects of a fallow through program on school achievement». *Journal of Research in Childhood Education*, V8, Nº 1, pp. 43-56.

Problema investigación

Se analizan diversas formas de presentar los resultados del rendimiento: un rendimiento objetivo, medido por una prueba criterial; otro semiobjetivo, controlado a través de calificaciones; y uno tercero subjetivo, recogido mediante un cuestionario de valoraciones de los profesores hacia los alumnos. Los tres indicadores del rendimiento y la coherencia entre ellos se estudian para los grupos de alumnos que permanecieron un año más en el Primer Ciclo de la escolaridad (repetición) y para los de promoción normal en función de la calificación global obtenida en el ciclo.

Nos planteamos los siguientes *objetivos básicos:*

— Describir y comparar los rendimientos obtenidos por los alumnos según hayan permanecido un año más en el primer ciclo de escolaridad obligatoria (repetir) o hayan promocionado normalmente (en dos años).

— Describir y comparar la coherencia valorativa de las distintas mediciones del rendimiento en función de criterios de agrupamiento de los alumnos por sus calificaciones anteriores.

— Determinar las variaciones del rendimiento de los alumnos entre el final del primero y segundo de los ciclos de escolaridad. Dichas variaciones se analizan para cada tipo de rendimiento y para cada agrupamiento.

CRITERIOS OBJETIVOS Y SUBJETIVOS EN LA VALORACIÓN DEL RENDIMIENTO DEL ALUMNO EN EL ÁREA DEL LENGUAJE EN LOS CICLOS INICIAL Y MEDIO

Autor: Tomás Rodríguez Fernández

CAT.[3] D | AÑO[2] 1996 | CLASIFICACIÓN[3]

N.º CITAS[4] | N.º PÁGINAS 496

Muestra y método de muestreo

En la investigación hemos utilizado tres fases de muestreo:

A) Selección de colegios públicos urbanos por un procedimiento aleatorio estratificado (ocho colegios seleccionados, el 47%). B) El propósito es tomar todas las unidades de tercer curso, un total de dieciséis. Finalmente se eligen catorce, el 87,5 %. C) La selección de los sujetos en las aulas implica un muestreo intencional o deliberado: se parte de la existencia de dos grupos, los que promocionaron a tercero en dos años y los que lo hicieron en tres. Del segundo grupo, por su número (25), se tomaron todos los alumnos que habían obtenido calificación global positiva. Del primero, se desea que la muestra comprenda, aproximadamente, a una tercera parte, que se selecciona por un procedimiento sistemático (140 alumnos), el 33 %.

Metodología del trabajo

El diseño del trabajo se fundamenta en una metodología empírico-analítica e investigación de tipo ex-post-facto.

Se realiza un estudio transversal y otro longitudinal.

Técnicas de análisis

Se efectúa un análisis descriptivo de los datos recogidos para cada una de las variables (Puntuación media, Desviación típica, Rango).

Observadas diferencias relevantes en numerosos datos, se controla y analiza el tipo de significatividad de dichas diferencias (t de student para grupos independientes y relacionados, dependiendo de las hipótesis formuladas).

Para realizar comparaciones múltiples entre cada uno de los agrupamientos con cada variable se ha utilizado el análisis de varianza (test de Scheffé).

Con el fin de conocer el grado de asociación entre las variables aplicamos un análisis factorial (método de componentes principales). Obtendremos unos modelos que descubran una estructura de factores con las variables que integren cada grupo.

A partir del modelo resultante del análisis factorial, presentamos el valor predictivo de los factores sobre cada tipo de rendimiento con un análisis de regresión (método paso a paso). Los análisis se efectúan con el paquete estadístico SPSS / PC.

Conclusiones

Rendimiento objetivo: En nivel de dominio de lenguaje se aprecian diferencias significativas entre «repetidores» y «no repetidores». Los «repetidores» asemejan su rendimiento solamente al del grupo que promocionó normalmente con un Suficiente en Global. Se aprecian dos niveles bien diferenciados de rendimiento objetivo: «repetidores» — Suficiente por un lado y Bien, Notable y Sobresaliente por otro. El grupo de alumnos que «repitieron» y el que promocionó con Suficiente están por debajo de la puntuación media del total de la muestra. Si el nivel de dominio lo pusiésemos entre el 85 y el 95%, solamente los Notable y los Sobresaliente alcanzarían dicho dominio. Los «repetidores» disminuyen su rendimiento objetivo en el ciclo medio de la escolaridad.

Rendimiento subjetivo: Los profesores, al comenzar el ciclo medio también perciben a los dos grupos de «repetidores» y «no repetidores» como grupos diferenciados. Según la valoración del profesor, también se diferencian significativamente los «repetidores» de los Suficiente, Bien, etc. Por lo tanto, aquellos, comienzan el ciclo medio siendo percibidos por sus profesores como alumnos con más bajo rendimiento que todos los demás. Los Suficiente también quedan diferenciados de las calificaciones superiores.

Autora: Mª Isabel Sancho Rodríguez
Director: Antonio Cañas Calles
Dpto.: Pedagogía
Dirección: Virgen de la Cabeza, 2
23001 Jaén
Centro: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Univ. de Jaén

Descriptores

Antecedentes. Jaén a mediados del siglo XIX. Situación de las Escuelas Normales en los diferentes períodos históricos. Situación de la Escuela Normal de Jaén. Organización y dificultades. Los profesores. Los alumnos. Los Planes de estudios. El gobierno y la administración de la Normal. Las escuelas de prácticas.

Bibliografía

Alegría, Julia (1989). Creación de la Escuela Normal de Maestras de Burgos. *Bordón* (1), pp. 177-190.

Ávila Fernández, Alejandro (1986). *Las Escuelas normales españolas durante el siglo XIX. Disposiciones legislativas y libros de texto.* Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Ávila Fernández, Alejandro (1986). *Historia de la Escuela Normal de Maestros de Sevilla en la segunda mitad del siglo XIX.* Sevilla: Ediciones Alfar.

Ballarín Domingo, Pilar (1987). *La Escuela Normal de Maestros de Almería (siglo XIX).* Granada: Servicio de Publicaciones de la Univ. Granada.

Cerezo Manrique, Juan Francisco (1991). *La formación de maestros en Castilla y León (1900-1936).* Salamanca: Diputación.

Colmenar Orzaes, Carmen (1988). *Historia de la escuela normal central de maestras de Madrid. 1858-1914.* Madrid: Universidad Complutense.

Dávila Balsera, P. (1988). La Escuela Normal de Guipúzcoa 1845-1931. *Actas del II Simposio de enseñanza e historia de las Ciencias.* Pamplona: Escuela Universitaria de profesorado de Navarra.

Domínguez Rodríguez, E. (1986). La Escuela Normal de Cáceres. *Revista Escuela de Magisterio.* Cáceres: Escuela Universitaria de Formación del Profesorado, (2), pp. 35-37.

Guibert Navaz, Esther (1983). *Historia de la Escuela Normal de Navarra (1831-1931).* Pamplona: Institución Príncipe de Viana.

Guzmán, Manuel de (1986). *Vida y muerte de las Escuelas Normales. Historia de la formación del magisterio básico.* Barcelona: Promociones publicaciones universitarias.

López Rodríguez, Miguel A. (1979). *La Escuela Normal de Granada (1846-1970).* Granada: Universidad de Granada.

Melcón Beltrán, Julia (1992). *La formación del profesorado en España (1837-1914).* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Molero Pintado, Antonio (1978). *Una aproximación histórica a la educación española contemporánea: Las Escuelas Normales del Magisterio.* Valladolid: Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B.

Noguera Arrom, Juana (1984). *La Escuela Normal de Tarragona (1843-1931). Cien años de la vida de una Escuela Normal.* Barcelona: Publicacions i edicions de la Universitat de Barcelona.

Pozo Andrés, Mª del Mar et al. (1986). *Guadalajara en la historia del magisterio español. 1839-1939.* Alcalá de Henares: Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares.

Sáez Fernández, Teodoro (1986). *La Escuela Normal de maestros de Valencia. Monografía histórica (1845-1870).* Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

ESCUELA NORMAL DE JAÉN, 1843-1940

Autora: Mª Isabel Sancho Rodríguez

CAT.[3]	AÑO[2]	CLASIFICACIÓN[3]						
D	1	9	9	5		5	5	0	6	/	0	7

N.º CITAS[4]			N.º PÁGINAS			
8	6	6	1	3	5	3

Sureda García, B. (1984). *La formación del profesorado en Mallorca. Antecedentes y origen de la Escuela Normal*. Palma de Mallorca: ICE.
Vega Gil, Leoncio (1986). *Historia de la educación en Zamora. El nacimiento del sistema escolar. 1800-1857*. Zamora: Instituto de Estudios Zamoranos. Diputación.
Vega Gil, Leoncio (1988). *Las Escuelas Normales en Castilla y León. 1838-1900*. Salamanca: Amaru.

Problema de investigación

El trabajo consiste en una revisión histórica de la trayectoria seguida por los profesores y los alumnos de la Escuela Normal de Jaén entre 1843-1940. Inicialmente el problema planteado es la dispersión de las fuentes necesarias para poder acometer la investigación. Una vez revisados los documentos a nuestro alcance se han seguido los pasos siguientes:

1. Estudio de la situación de las Normales en España entre 1839 y 1940.
2. Estudio de la situación de la Escuela Normal de Jaén en esas mismas fechas.
3. Los profesores.
4. Los alumnos. Revisión estadística.
5. El gobierno y administración de la Norma de Jaén.
6. Actividades docentes y extraescolares de la Normal.
7. Relación de la Normal con la sociedad giennense.
8. Las escuelas anejas de prácticas y otras escuelas primarias de Jaén.

Metodología de trabajo

Al tratarse de un estudio histórico se han recorrido los diferentes archivos y bibliotecas en los que pudieran quedan testimonios de la labor desarrollada por la Normal de Jaén.

Para establecer las etapas claves de la institución docente normalista se ha utilizado un método histórico con un criterio descriptivo cronológico y temático.

Técnica de análisis

En cada fase de la historia se ha procurado atender no solamente a la cuantificación de los datos, gráficos de alumnos, profesores, planes de estudios, etc. sino que también se ha intentado dar una explicación cualitativa y se ha dedicado una especial atención a la influencia cultural y pedagógica que la Normal pudiera tener en esta ciudad.

Conclusiones

1ª. La Escuela Normal de Jaén fue una de las primeras de España. Se inauguró el 19 de marzo de 1843.

2ª. Las autoridades giennenses mostraron un gran interés inicial por dicho centro, pero luego se desentendieron de ella.

3ª. La labor de profesores y directores fue fundamental para sacar adelante la Escuela Normal de Jaén.

4ª. Decisiva importancia de los estudios de maestro para la ciudad de Jaén.

5ª. Influencia de la Normal en la vida académica de la capital.

6ª. Relación palpable entre la Normal y la mejora y aumento de escuelas primarias y maestros.

7ª. Contactos evidentes entre el ambiente social y cultural de Jaén y la Normal.

8ª. En los centros normalistas giennenses se siguen las diversas coyunturas generales por las que atravesó la formación de los maestros en España.

9ª. Atendiendo a las diversas vicisitudes por las que atravesaron los estudios de magisterio en Jaén y la atención mostrada por las autoridades hacia dichos estudios, en la Normal de Jaén se pueden establecer cuatro etapas diferenciadas:

1. 1843-1868.
2. 1868-1900.
3. 1901-1931.
4. 1931-1939.

REVISTA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

BOLETÍN SUSCRIPCIÓN

Para subscribirse llene este boletín y devuélvalo a:
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Dpto. «Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación»
Facultad de Pedagogía Paseo del Valle de Hebrón, 171, 2ª planta
08035 - BARCELONA (Spain)

Nombre .....

D.N.I. o N.I.F. .....

Dirección .....

Población ..... C.P. .....

País ..... Teléfono .....

Coste de la inscripción:

- ☐ Individual: 4.000 ptas.
- ☐ Institucional: 6.000 ptas.
- ☐ Números sueltos: 2.000 ptas.
- ☐ Indicar n.º deseado: .....
- ☐ Números extras: 2.500 ptas.
- ☐ Indicar n.º deseado: .....

(Fecha y Firma)

BOLETÍN DE DOMICILIACIÓN BANCARIA

Señores,

Les agradeceré que con cargo a mi cuenta/libreta atiendan los recibos que les presentará la *Revista de Investigación Educativa*, como pago de mi subscripción a la misma.

Titular de la cuenta .....

Banco/Caja .....

N.º de cuenta ..... N.º de libreta .....

Agencia .....

Población .....

(Fecha y Firma)

A.I.D.I.P.E.
BOLETÍN ASOCIADO

Para asociarse llene las dos partes de este boletín y devuélvalo a:

A.I.D.I.P.E.
Dpto. «Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación»
Facultad de Pedagogía **Paseo del Valle de Hebrón, 171, 2ª planta**
08035 - BARCELONA (Spain)
Cuota de suscripción anual 5.000 ptas.

DATOS PERSONALES

Nombre y Apellidos .....
D.N.I. o N.I.F. .....
Dirección .....
Población ..... C.P.....
Provincia ..... Teléfono ( ).....
Deseo asociarme desde el día ..... de..... de 19.....
DPTO. TRABAJO..... **CENTRO TRABAJO**.....
Situación profesional ..... Dist. Universitario.....

DATOS BANCARIOS

Titular de la cuenta .....
Banco/Caja .....
Domicilio Agencia .....
Población ..... C.P.....

(Firma)

CODIGO CUENTA CLIENTE			
Entidad	**Oficina**	**D.C.**	**Núm. de Cuenta**

A.I.D.I.P.E.
BOLETÍN DOMICILIACIÓN BANCARIA

Señores,
Les agradeceré que con cargo a mi cuenta/libreta atiendan los recibos que les presentará la **Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica Experimental** como pago de mi cuota de asociado.

Titular de la cuenta .....
Banco/Caja .....
Domicilio Agencia .....
Población ..... C.P.....

(Fecha y Firma)

CODIGO CUENTA CLIENTE			
Entidad	**Oficina**	**D.C.**	**Núm. de Cuenta**

AIDIPE

Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica, creada en 1987

FINES DE LA ASOCIACIÓN

a) Fomentar, estimular e impulsar la investigación educativa de carácter empírico en todas sus vertientes y ámbitos de aplicación.
b) Difundir los resultados de esta investigación.
c) Agrupar a todos los que en España cultivan esta área de conocimiento, como docentes o investigadores.
d) Colaborar con las autoridades educativas y de política científica en la elaboración de instrumentos de medida, evaluación y de diseños de investigación tendentes a la mejora del sistema educativo y de desarrollo de los mismos.
e) Favorecer la formación y el perfeccionamiento especializado del personal investigador y de todos aquellos profesionales que intervienen en la investigación educativa.
f) Velar por la calidad científica y profesional de las actividades relacionadas con la investigación educativa.
g) Velar por el respeto y cumplimiento de las normas deontológicas de la investigación científica referida al campo psicopedagógico.

DERECHOS DE LOS SOCIOS

Los socios numerarios y fundadores tendrán los siguientes derechos:

a) Tomar parte en cuantas actividades organice o patrocine la Asociación en cumplimiento de sus fines.
b) Disfrutar de todas las ventajas y beneficios que la Asociación pueda obtener.
c) Participar en las Asambleas con voz y voto.
d) Ser electores y elegibles para los cargos directivos.
e) Recibir información sobre los acuerdos adoptados por los órganos directivos, sobre las actividades técnicas y científicas que la Asociación desarrolle.
f) Hacer sugerencias a los miembros de la Junta Directiva de la Asociación.
g) Impugnar los acuerdos y actuaciones de la Asociación que sean contrarios a los Estatutos, dentro del plazo de cuarenta días y en la forma prevista por las leyes.

Cada socio tiene derecho a recibir la Revista de Investigación Educativa de forma gratuita.

SEMINARIOS

AIDIPE organiza cada 2 años, un Seminario Nacional con un tema central en torno al cual giran las ponencias, comunicaciones, mesas redondas. Los primeros Congresos han sido los de Barcelona (1981), Sitges (1983), Gijón (1985), Santiago de Compostela (1988), Murcia (1990).

PUBLICACIONES

AIDIPE publica las Actas de sus Seminarios, así como La Revista de Investigación Educativa (RIE) con carácter semestral.

Para más información, ver hoja de inscripción adjunta.

NORMAS PARA LAS COLABORACIONES

El objetivo de la Revista de Investigación Educativa es promover el intercambio de información acerca de investigaciones empíricas de carácter educativo. Todo profesional que desee colaborar en la revista deberá atenerse a las siguientes indicaciones:

1. Los trabajos deberán ser originales y versar sobre investigación educativa.
2. El autor o autora deberá enviar un original y tres copias mecanografiadas a la redacción de la Revista.
3. El autor o autora deberá especificar debajo del nombre del artículo su dirección profesional y su E.mail. Si son varios autores/as, se adjuntará el E.mail del primer autor como mínimo.
4. La extensión máxima de los trabajos no deberá exceder las 25 páginas en DIN-A4, a doble espacio y numeradas. Se acompañará un abstract de 100 a 150 palabras en inglés y español.
5. Con la finalidad de simplificar el proceso de confección de la revista y, sobre todo, de reducir al máximo las erratas y costos, se ruega a los autores/as enviar el trabajo, además de las copias en papel, en disquette compatible. Se aceptan los siguientes programas de tratamiento de textos: Word Star, Word Perfect, MSWord y otros.
6. Los trabajos recibidos serán sometidos a informe del Consejo Asesor de la Revista (quien decidirá sobre su publicación o no).
7. Los trabajos recibidos para su publicación en la revista estarán sujetos a un doble proceso de filtro para garantizar la objetividad del juicio. En primer lugar, existirá un proceso de separación de las identificaciones de los autores/as de los trabajos candidatos a ser publicados junto con la asignación de códigos identificativos. Además, existirá un proceso completamente independiente de elección de jueces entre el Consejo Asesor. Ambos procesos serán totalmente independientes y transparentes entre sí, de forma que al asignar un conjunto de jueces del Consejo Asesor se desconoce cualquier información sobre el artículo, salvo el conjunto de descriptores sobre su contenido.
8. Se notificará a sus autores/as los trabajos aceptados para su publicación.
9. Para la redacción de los trabajos se recomienda que sigan las normas de la A.P.A. (American Psychology Association). (Ver adaptación publicada en el n.º 19, 1.er semestre 1992 de R.I.E.).
10. Las fichas resumen se cumplimentarán de acuerdo con el modelo propuesto e impreso por la Revista, a cuya sede podrá solicitar los ejemplares.
11. Los números se cierran los días 1 de mayo y 1 de noviembre de cada año.
12. La R.I.E. es de carácter semestral.

REDACION: REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Facultad de Pedagogía
Paseo del Valle Hebrón, 171, 2ª planta
08035 BARCELONA (Spain)

Sumario

Editorial 3

ESTUDIO MONOGRÁFICO

Panorámica general de la investigación sobre Educación Intercultural en Europa .. 7
Margarita Bartolomé Pina

TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN

Incidencia de algunos factores educativos, sociales y afectivos en el consumo de alcohol de los adolescentes 31
Elvira Repetto Talavera y Mª Peregrina Senra Varela

Análisis de la Educación Multicultural en los centros educativos de la comarca del poniente almeriense 43
Encarnación Soriano Ayala

La ansiedad ante la prueba de evaluación: su efecto en el rendimiento (I) 69
Norberto Navarro Adelantado y Presentación A. Caballero García

Evaluación de las competencias profesionales de los orientadores escolares 83
Luis Sobrado Fernández

Elaboración de una escala de actitudes hacia la Educación Multicultural 103
Mercedes Rodríguez Lajo, Flor Cabrera Rodríguez, Julia V. Espín López y Mª Ángeles Marín Gracia

Patrones motivacionales en estudiantes universitarios: características diferenciales 125
Antonio Valle Arias, Ramón González Cabanach, Lino Manuel Cuevas González y José Carlos Núñez Pérez

TRABAJOS METODOLÓGICOS

Error tipo I y potencia de las pruebas chi-cuadrado en el estudio del funcionamiento diferencial de los ítems 149
Mª Dolores Hidalgo Montesinos, José A. López Pina y Julio Sánchez Meca

TRABAJO PARA EL DEBATE

La evaluación de la actividad investigadora del profesorado universitario en el ámbito de las Ciencias de la Educación 171
Mario de Miguel Díaz

FICHAS RESUMEN DE INVESTIGACIONES 187

8 402124 000683

Volumen 15, número 2, 1997

Revista de Investigación Educativa

Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Sandin

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

1

ISSN: 0212-4068
Depósito Legal: MU-724-1996

204

BEST COPY AVAILABLE

Revista de Investigación Educativa

Volumen 15, número 2, 1997

Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)

Directora:
Fuensanta Hernández Pina

Directora ejecutiva:
Julia Victoria Espín

CONSEJO ASESOR:
Margarita Bartolomé
Nuria Borrell
Leonor Buendía
Iñaki Dendaluce
José Cajide
Narciso García
Jesús Jornet
Mario de Miguel
Arturo de la Orden
Ramón Pérez Juste
Antonio Rodríguez Diéguez
Francisco J. Tejedor

CONSEJO DE REDACCIÓN:
Manuel Álvarez
Rafael Bisquerra
Carmen Buisan
Flor Cabrera
Inmaculada Dorio
Julia Victoria Espín
Pilar Figuera
Javier Gil
Mª Ángeles Marín
Mª Luisa Rodríguez
Mercedes Rodríguez
Delio del Rincón
Mª Paz Sandín
Trinidad Donoso

SUSCRIPCIÓN E INTERCAMBIO CIENTÍFICO:
Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Facultad de Pedagogía
Paseo del Valle de Hebrón, 171, 2ª planta
08035 BARCELONA (Spain)

DISTRIBUCIÓN:
Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Facultad de Educación
Campus de Espinardo
Universidad de Murcia 30100
Tel. (968) 36 40 67

ENTIDADES COLABORADORAS: Ver pág. 2

DISEÑO, MAQUETACIÓN E IMPRESIÓN:
Compobell, S.L. MURCIA

ISSN: 0212-4068

Depósito Legal: MU-724-1996

Revista de Investigación Educativa

Volumen 15, número 2, 1997

Presentación 3

ORIENTACIÓN E INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA

Orientación en educación secundaria. Situación actual y prospectiva 9
Mª Teresa Díaz Allué, Rafael Carballo Santaolalla, Mª José Fernández Díaz y Narciso García Nieto

Inserción Sociolaboral 85
Benito Echeverría Samanes

MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

La investigación en la práctica 119
Pilar Colás Bravo

MEDICIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA

La evaluación de los centros educativos. Una aproximación a un enfoque sistémico 145
Mario de Miguel Díaz

La evaluación institucional universitaria 179
Sebastián Rodríguez Espinar

PEDAGOGÍA DIFERENCIAL Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Educación de los alumnos más dotados 217
Carmen Jiménez Fernández

Aportaciones conceptuales y metodológicas en tres ámbitos de la pedagogía diferencial. Educación intercultural 235
Teresa Aguado Odina

Educación adaptativa 247
Mercedes García García

Perspectivas de la investigación psicopedagógica. La dimensión lingüística ... 273
Feli Etxeberria Sagastume

206

Entidades colaboradoras

JUNTA DE ANDALUCIA
Consejería de Educación y Ciencia

UNIVERSIDAD
de SEVILLA

Fundación
EL MONTE

DIPUTACION
DE
SEVILLA

INSTITUTO DE
ORIENTACIÓN PSICOLÓGICA

FACULTAD
DE
CIENCIAS
DE LA
EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD
DE
SEVILLA

DEPARTAMENTO DE DIDACTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y
METODOS DE INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN

PRESENTACIÓN

Por octava vez se reúne la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica en su compromiso de propiciar el intercambio y la difusión de los últimos avances de la investigación educativa, tanto en lo que respecta a cuestiones metodológicas como en los aspectos temáticos que han sido objeto de investigación reciente.

En esta ocasión el encuentro tiene como motivo académico los **Avances metodológicos en la investigación e intervención educativas** y como marco congresual este rincón de Andalucía que es la inigualable ciudad de Sevilla.

En la estructura del Congreso se han incluido cuatro ámbitos de alto interés en el campo de la educación actual como son:

La orientación e intervención psicopedagógicas
Los métodos de investigación educativa
La medición y evaluación educativas y
La pedagogía diferencial y atención a la diversidad

Las 8 ponencias que servirán de núcleo a estas cuatro secciones nos van a permitir conocer de primera mano propuestas conceptuales y metodológicas, así como los últimos resultados de la investigación educativa producidos en aspectos que no han de ser sólo motivo de interés para los investigadores sino también para los prácticos, la administración y los políticos. No en vano, nos encontramos con investigaciones que, cada vez más, tienen como objetivo prioritario la mejora de la calidad de la educación y, por tanto, de los centros educativos y del aula.

La Asociación que presido ha hecho importantes aportaciones en su breve historia, aunque es evidente que necesitamos dar pasos cada vez más firmes en el afianzamiento de la investigación educativa a nivel nacional como un área de permanente referencia en la toma de decisiones sobre política educativa. Para ello es preciso ir superando la lentitud tradicional que no tan esporádicamente se observa en la difusión, conocimiento y aplicación de los resultados de investigaciones relevantes, sin que ello deba suponer impedimento alguno para reclamar un mayor apoyo financiero y un mayor protagonismo de los investigadores consolidados en los foros de decisión nacionales y locales, como sucede en otras áreas del saber.

En este sentido me gustaría resaltar el impacto que ha tenido a nivel internacional el estudio llevado a cabo por la Asociación Internacional para la Evaluación del Ren-

dimiento y el Servicio de Evaluación Educativa en 41 países —incluida España—, sobre el rendimiento en matemáticas y ciencias en alumnos de secundaria.

El ranking que se ha realizado a la vista de los resultados de las pruebas aplicadas ha producido tal impacto en algunos gobiernos que pese a su potencial económico se han visto relegados a posiciones muy bajas, que ha sido equiparado al que tuviera el lanzamiento por los rusos del Spuknik en el sistema educativo americano.

Cierto que los análisis que se están realizando sobre este estudio son diversos y en algunos casos contradictorios. Sin embargo, parece existir en la mayoría de ellos una clara coincidencia en señalar que lo que sucede en el aula es precisamente lo que más influye en el rendimiento de los alumnos. Así, los métodos didácticos, el desarrollo de materiales de enseñanza, el apoyo que reciben los alumnos de sus profesores, los mismos sistemas de evaluación, etc., resultan ser indicadores decisivos a la hora de explicar el aprendizaje de nuestros estudiantes, conclusión plenamente congruente con la idea aparecida en un editorial de la revista *The Economist* donde claramente se señalaba que la lucha por elevar el nivel de vida de una nación se dilucida básicamente en el aula.

En términos de investigación, esta idea significa que nuestros esfuerzos como investigadores han de tener en el aula su mayor foco de atención. Lo cual supone potenciar aspectos que pueden entorpecer ese interés primario de la investigación educativa como son la falta de una vertiente práctica en nuestro quehacer investigador, la falta de conexión con las necesidades del aula, el individualismo que profesamos como investigadores, etc., buscando en todo momento una mayor colaboración con la administración y los responsables educativos. Al mismo tiempo deberemos conseguir una mayor preparación metodológica de todos los investigadores implicados en el aula que nos permita desarrollar estructuras de investigación más consolidadas así como equipos de investigación plenamente solventes tanto a nivel nacional como internacional.

Lo que acabo de señalar no quisiera que se interpretara siquiera como una leve crítica a los esfuerzos investigadores de quienes hoy aquí nos reunimos. Se trata simplemente de una llamada de atención por una parte a nuestras autoridades para que sepan que existe un colectivo no sólo dispuesto, sino preparado, para orientar los esfuerzos que en materia educativa desean hacer los gobiernos locales y nacional; y por otra parte, para desde la auto-reflexión saber que existe una sociedad que espera de nosotros una mayor participación en las tareas educativas. A este respecto, resulta altamente gratificante comprobar cómo buena parte de lo que se presenta en este encuentro nacional se enmarca dentro del aula y del centro. También a nivel internacional hemos colaborado activamente en la recientemente creada Asociación Europea de Investigación Educativa, de la que ADIPE es miembro fundador. Esta nueva estructura no dudamos va a propiciar la participación de equipos nacionales de investigación en este nuevo marco. La Asociación ha adquirido el compromiso de representar la producción científica española en temas educativos a nivel europeo.

Un congreso no es sólo un tema que se analiza por parte de un colectivo de participantes más o menos entusiastas. Un congreso es también un entorno que imprime un

sello de individualidad intransferible y unas entidades que prestan un apoyo decidido cuando no sustancial. Sevilla es el marco en esta ocasión: ciudad que no necesita calificativo alguno porque el nombre en sí es lo suficientemente evocador como para prescindir de expresiones que por manidas empañarían esa esencial elegancia y luminosidad que la caracteriza. Quienes hoy os visitamos nos llevaremos un recuerdo que sin temor a equivocarme resultará para todos grato e inolvidable. A ello han contribuido de manera decisiva las entidades y personas que han prestado una ayuda tan generosa como desinteresada, algunas de las cuales hoy nos honran y alientan con su presencia. Permítaseme que, muy particularmente, mencione y agradezca a S.A.R. la Infanta Dña Elena de Borbón y Grecia, el que haya tenido la gentileza de aceptar la Presidencia del Comité de Honor de este Congreso.

Junto con las instituciones es obligado mencionar las personas responsables directas de la coordinación del esfuerzo de todos. Permítanme que exprese el agradecimiento a los profesores y alumnos del Área MIDE de la Facultad de Educación de la Universidad de Sevilla, quienes desde el momento en que hicieron la oferta de la organización del congreso han trabajado denodadamente formando un equipo de personas entusiastas que han logrado cotas de organización y de eficacia que no podremos olvidar. En nombre de la Junta directiva de AIDIPE os agradecemos vuestros desvelos y el trabajo a la par que os felicitamos por esta magnífica puesta a punto.

Por último, quisiera agradecer a las autoridades académicas y políticas su presencia en este acto. AIDIPE se siente profundamente honrada con dicha presencia que es señal de estima y sobre todo de aliento. Así lo entendemos y quisiéramos corresponder con una labor plenamente fructífera dentro de este VIII Congreso Nacional de AIDIPE que hoy inauguramos. Muchas gracias.

Fuensanta Hernández Pina
Presidenta de AIDIPE

ORIENTACIÓN E INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA

211

Revista de Investigación Educativa, 1997, Vol. 15, n.º 2, págs. 9-83

ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA. SITUACIÓN ACTUAL Y PROSPECTIVA

Mª Teresa Díaz Allué, Rafael Carballo Santaolalla, Mª José Fernández Díaz y Narciso García Nieto

Universidad Complutense de Madrid

INTRODUCCIÓN

Algunos momentos decisivos en la historia reciente de la Orientación en Educación Secundaria

Si diéramos comienzo a la ponencia que se nos ha encomendado, con frases como éstas:

> «El tema de la Orientación adquiere especial relieve en nuestro tiempo. Su significado, su contenido y su problemática se constituyen en objeto de estudio en los más diversos ámbitos del saber (...). La política educativa toma conciencia de ello, y hoy, en todo país civilizado, la Orientación (educativa) viene a constituir la *«piedra angular de toda planificación de enseñanza»* (...).
>
> Lo que constituye, sin duda alguna, la «mayoría de edad» de la Orientación en España y su integración definitiva en el quehacer educativo, es la Ley General de Educación, que dedica al tema un gran número de sus artículos y consigna explícitamente entre los derechos de todo estudiante el de «la

Manifestamos nuestro agradecimiento a los 24 Centros de la Comunidad Autónoma Madrileña que, al abrirnos sus puertas, hicieron posible este trabajo en su aproximación a la realidad.

Asimismo, agradecemos a los colaboradores del Departamento Esther Alonso, Jacobo Cano y Julio Viejo, su valiosa colaboración.

Facultad de Educación. Centro de Formación del Profesorado. Departamento M.I.D.E. Edificio "Almudena". Paseo de Juan XXIII, s/n. 28040 MADRID (Tel. 394 61 12).

212

> Orientación Educativa y Profesional a lo largo de toda la vida escolar, atendiendo a los problemas personales de aprendizaje y de ayuda en las fases terminales para la elección de estudios y de actividades laborales».

Si comenzara la ponencia con tales frases, repito, cualquier oyente que nos escuchara sin haber tenido acceso a la fuente originaria, podría creer que estos párrafos se habían escrito en 1997... Pues bien, el artículo data de 1971; consta en un número monográfico de la revista Bordón, referente a la Orientación Educativa y hasta el título del mismo sigue vigente (1). Ésa es la esperanza que despertó en mí la Ley General de Educación de 1970.

Si leyéramos con detenimiento la O.M. de 31 de julio de 1972 (BOE de 24 de agosto) que implantaba con carácter experimental los Servicios de Orientación en el COU, volveríamos a entender que gran parte de su contenido está aún en vigor desde el punto de vista teórico. De ella llegó a decirse:

> «Pocas Órdenes Ministeriales tan concisas, claras y cuajadas de sentido. Los objetivos están perfectamente definidos, incluso las funciones aparecen diseñadas con rigor técnico. Pocos puestos del sistema educativo español tienen un «manual de funciones» tan claro y explícito»[1].

La O.M., pese a su publicación en el BOE, no llegó a efecto. Problemas económicos abortaron el proyecto. Lo que no consiguió fue disminuir un ápice mi inalterable confianza de que alguna vez se reconocería la imposibilidad de una **educación de calidad**, **personalizada**, haciendo caso omiso de la Orientación, como base y fundamento de la misma.

En 1975, con motivo de la promulgación en el BOE del Decreto por el que se aprobaba el Plan de Estudios de Bachillerato (...) y de la O.M. de 22 de marzo que lo desarrolla[2] escribí un nuevo artículo en Bordón. En aquella circunstancia lo cerraba con estas palabras:

> «Es un hecho patente que toda la actividad orientadora —salvo escasas excepciones— hay que verla hoy con mirada prospectiva. El nuevo Bachillerato nos insta con urgencia. ¿Dará, por fin, luz verde el MEC para avanzar «haciendo camino» hacia horizontes tan amplios y prometedores? Cada país, podemos decir, tiene los estudiantes que merece. ¿Podrá la Orientación en España hacer de los alumnos en desarrollo personas en plenitud?» (Díaz Allué, 1975).

---

1 Editorial (1974): El Servicio de Orientación. *La educación, hoy*, 10, p. 361.

Se publicó hace 25 años, sí, después de un curso intenso de estudio y reflexión, encomendado el trabajo a D. Daniel González, Jefe entonces de la Sección de Orientación del MEC, y a M.T. Díaz Allué, como profesora de Orientación en la Universidad Complutense y Directora del Departamento de Orientación en el ICE de la Universidad Autónoma de Madrid.

La creación de los Servicios de Orientación Educativa y Profesional (1977), de tanta transcendencia, fue obra del profesor Ángel Lázaro, que sucedió en el cargo a D. Daniel González, Inspector Técnico de Educación.

2 Decreto de 23 de enero de 1975 por el que se aprueba el Plan de Estudios de Bachillerato y regula el Curso de Orientación Universitaria (BOE de 13 de febrero) y O.M. de 22 de marzo (BOE de 18 de abril).

Y he aquí que, en septiembre de 1997, nos encontramos hablando de nuevo sobre la Orientación en Secundaria. Y lo hago con ilusión acrecentada, inasequible al desaliento, después de haber colaborado fielmente con el MEC en la introducción de la Orientación en los años que precedieron a la LOGSE y en todo momento en que se solicitó mi presencia, porque estoy persuadida de que nada hay más deplorable en nuestro mundo profesional que «matar una buena idea» por acción u omisión.

No creáis, amigos, que esta referencia personal con que hemos iniciado la intervención, es fruto de una presunción, que además sería vana, porque no se trata de la mención de «grandes éxitos» sino de la «historia de una voluntad». Sólo hemos querido expresar en voz alta el convencimiento de que cuando se está seguro del valor de una causa como ésta no se puede, no se debe desistir, hay que luchar por verla convertida en realidad. A estas alturas de la historia de la educación en España, y en la nueva Reforma, vemos claro que la Orientación renace, entre dificultades, sí, pero renace. Y estamos obligados a trabajar sin desánimo por llevarla a efecto desde el ámbito profesional en que cada uno se desenvuelve.

Vamos, pues, a ofrecer algunas reflexiones sobre la Orientación en la Educación Secundaria, al hilo de lo que va marcando la Administración, pero dejando claro:

— Que la «acotación» de esta etapa se hace sólo por el énfasis especial que está poniendo en ella el MEC y, de ahí, la necesidad de nuestro pronunciamiento.
— Que entendemos la Orientación como un «proceso», como una actividad ininterrumpida, que se inicia antes del ingreso en la escuela y se prolonga más allá de la «educación formal».
— Que hemos reflexionado seriamente sobre la solución que ha dado el MEC a la Orientación en Educación Primaria y no nos satisface.
— Que seguimos preocupados por una Orientación de calidad en la Universidad, cuya necesidad se acentúa ante la implantación de unos Planes de Estudios tan diversificados, con tal número y variedad de asignaturas optativas, que exigen un «acompañamiento» del joven, para que no se pierda entre mil derroteros y trace, y siga con acierto y sensatez, su «itinerario académico y profesional».

Estructura de la ponencia

Se ha estructurado la ponencia en dos partes diferentes, pero ensambladas entre sí:

— Una primera parte que consiste en una exposición comentada de la Orientación en la Educación Secundaria, hoy, a la luz de los documentos legales y de apoyo.
— La segunda viene a constituir la apoyatura «empírica» de la ponencia y analiza los principales resultados obtenidos mediante consulta a una amplia muestra del alumnado de Secundaria de la Comunidad Autónoma de Madrid, y a un número menor de Tutores.
— Finalmente, a modo de síntesis, un intento de visión prospectiva, fruto de nuestra reflexión, del trabajo empírico y de otros estudios.

Prescindimos de los «enfoques teóricos» de la Orientación más en boga, no haríamos sino repetir, sin mejorarlo, lo que ya han escrito y valorado profesores de nuestra propia Área de Conocimiento, que la mayoría de los presentes conocéis muy bien. Fijaremos más la atención en el «espíritu» que ilumina la LOGSE, algunos documentos que le precedieron, y la legislación en torno al tema en estos años. La visión histórica de la normativa legal agrupada en períodos más o menos largos, con predominio de los aspectos: profesional, clínico, educativo o sociopsicopedagógico, también han sido analizados con detalle en otras publicaciones.

I. LA ORIENTACIÓN EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN EL MARCO DE LA REFORMA

El impulso de la Orientación ha sido, sin lugar a duda, uno de los objetivos de esta Reforma Educativa, puesto de relieve en los documentos que precedieron a la promulgación de la LOGSE en 1990, hasta el momento actual. Establecer con la mayor claridad el significado e importancia de la Orientación y configurar su estructura y funcionamiento, aprovechando los recursos existentes, adaptados a la nueva situación, constituyen uno de los logros más positivos de la Reforma, como ponen de manifiesto, entre otros, Fernández Torres (1991), Mora (1991), Valdivia (1992), Amaya (1993), Rodríguez Espinar (coord.) (1993), Ramírez y Gago (1993), Arnaiz e Isus (1995), Alonso Tapia (1995), García y cols. (1996), Bisquerra y cols. (1996), Sanz Oro y cols. (1996), Benavent (1996), aunque, por tratarse de una tarea inacabada, se constate todavía la existencia de lagunas y limitaciones que esperamos sean subsanadas en un porvenir no lejano.

Dejando a un lado los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, que constituyen hoy uno de los componentes primordiales del Subsistema de Orientación en las Etapas de Educación Infantil y Primaria, prestaremos nuestra atención a cuanto hace referencia a la Educación Secundaria.

1.1. Programas Experimentales de Orientación en Enseñanzas Medias

Estos Programas se establecieron hace ya una década, en 1987, año en el que se pusieron algunos de los cimientos de la LOGSE con la presentación por el MEC del «*Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para debate*», que en su capítulo 18 señalaba las líneas principales de la Orientación Educativa y dejaba abierta la posibilidad y viabilidad de crear los Departamentos de Orientación insertos en los Centros[3].

3 El «Proyecto para la Reforma», como es sabido, fue objeto de estudio y debate en distintas entidades y asociaciones vinculadas de manera diversa a la Orientación —Sociedad Española de Pedagogía, Inspección Técnica de Enseñanzas Medias, Instituto Calasanz de C.C. de la Educación, etc.— y dio como resultado, en abril de 1989, la publicación del «*Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*», que mejora notablemente la oferta anterior y cuyo *capítulo 15* sienta las bases de la Orientación en su conceptualización, estructura y funcionamiento, en las que se apoyará la LOGSE.

Los Programas Experimentales de Orientación, en este nivel educativo, algo deben a las huelgas y protestas estudiantiles que reivindicaban entre otras exigencias la puesta en marcha de la Orientación. El Acuerdo que el MEC firmó con ellos incluía esta demanda.

La primera convocatoria de estos Programas se realizó en 1987. Fueron cinco las convocatorias sucesivas (la última tuvo lugar en marzo de 1991, ya promulgada la LOGSE) y en el curso escolar 1991-1992, eran 456 los Centros de Enseñanzas Medias que incorporaban a su quehacer educativo Proyectos de Orientación, que cumplían las exigencias de la convocatoria: estar coordinados por un profesor o profesora, funcionario o funcionaria con destino definitivo en el Instituto (sin requerimiento de la titulación oficial de Psicólogo o Pedagogo) y contar con el respaldo unánime del Claustro de Profesores y del Consejo Escolar[4].

A medida que estos Institutos vayan introduciendo la Educación Secundaria Obligatoria, en cumplimiento de lo establecido por la LOGSE, se les irá dotando de Departamentos de Orientación, con los elementos materiales, personales y funcionales, como se ha hecho hasta el momento con los que se anticiparon a la Reforma. La eliminación del Programa Experimental se está llevando a cabo de forma metódica, sin originar problemas ya que la Orientación, en su estructura y funcionamiento, va poco a poco afianzando su permanencia. Lo cual no obsta para reconocer ciertas improvisaciones y no pocas disfunciones que requieren solución[5]. Véase a continuación la Tabla nº 1 en la que se refleja el descenso progresivo del Programa Experimental de Orientación en EE.MM.

1.2. Departamentos de Orientación en Institutos de Educación Secundaria

Los Departamentos de Orientación en estos Centros iniciaron su andadura en el año 1992; fueron 149 los Institutos que los pusieron en marcha de los casi 300 que implantaron la LOGSE con anticipación al calendario establecido.

Este hecho viene a coincidir con el momento en que el Servicio de Orientación, órgano del MEC, se subdivide en dos equipos con distinta dependencia: uno, adscrito al Centro de Desarrollo Curricular y otro, —el Servicio de Orientación Educativa propiamente dicho— a la Subdirección General de Educación Especial.

---

4 No es éste el momento de recordar las protestas que, a nivel nacional, generó en las Facultades de Psicología y Pedagogía, Colegios de Psicólogos, etc., este nombramiento «atípico», como Orientadores, de profesores con escasa formación en el campo de la Psicopedagogía. La situación, a la altura de 1997, ha quedado muy paliada si no resuelta del todo.

5 A título indicativo cabe consignar que

— Si en el curso 1991-92 eran 467 el total de centros adscritos al Programa Experimental (274 IB; 188 IFP, y 5 CEI).

— En los cursos 1993 a 1995 se habían reducido a lo siguiente:

- curso 1993-94: 318 centros (sin datos sobre su distribución).
- curso 1994-95: 296 centros (212 IB y 84 IFP).
- curso 1995-96: 220 centros (155 IB y 65 IFP).

Éstos son los últimos datos que hemos logrado recabar y que hacen referencia exclusiva al «territorio MEC».

Tabla nº 1

PROGRAMA EXPERIMENTAL DE ORIENTACIÓN EN EE.MM.

Comunidad	Provincia	Curso 93/94	Curso 94/95	Curso 95/96
Aragón	Huesca	4	4	2
	Teruel	3	2	
	Zaragoza	18	15	11
TOTAL		25	21	13
Principado de Asturias	Asturias	26	20	14
Baleares	Baleares	11	8	8
Cantabria	Cantabria	11	11	8
Castilla-La Mancha	Albacete	11	9	9
	Ciudad Real	12	12	3
	Cuenca	3	3	2
	Guadalajara	4	3	2
	Toledo	10	10	4
TOTAL		40	37	21
Castilla-León	Ávila	6	5	5
	Burgos	5	5	4
	León	13	12	9
	Palencia	5	6	3
	Salamanca	13	13	13
	Segovia	3	3	3
	Soria	2	2	
	Valladolid	6	5	2
	Zamora	5	5	3
Total		58	56	42
Ceuta	Ceuta	2	2	2
Extremadura	Badajoz	10	8	6
	Cáceres	9	7	6
TOTAL		19	15	12
La Rioja	La Rioja	10	12	6
Madrid	Centro	47	45	40
	Norte	4	4	2
	Sur	22	21	17
	Este	6	6	3
	Oeste	8	8	7
TOTAL		87	84	69
Melilla	Melilla	3	3	1
Murcia	Murcia	26	27	24
TOTAL M.E.C.		318	296	220

Fuente: MEC (1997).

No es nuestro propósito mencionar aquí las disfunciones que este fenómeno puede generar, a pesar del esfuerzo de coordinación que realizan desde ambas unidades para estudiar conjuntamente algunas cuestiones que inciden en la conformación de los Departamentos.

Sin embargo, sí debemos subrayar el empeño del MEC por ir incorporando, a buen ritmo, el Departamento de Orientación en los Institutos de Educación Secundaria. Basta contemplar la Tabla Nº 2 —elaborada a partir de datos primarios— para constatar que si el número de Centros pertenecientes al territorio MEC se eleva a 1.039, el número de Departamentos de Orientación asciende ya a 902 en el Curso 1996-97[6].

No menos encomiable es el impulso que ha supuesto para la Orientación en Educación Secundaria el establecimiento de la figura del «profesional de la Orientación Psicopedagógica» mediante la instauración de una nueva Especialidad en el Profesorado de este nivel. A ello aludimos a continuación.

1.3. Creación de la Especialidad de Psicología y Pedagogía en el Profesorado de Secundaria

Un hito importante en la historia de la Orientación en España y sobre todo en Secundaria lo representa el R.D. de 29 de noviembre de 1991, por el que se establece la inserción, en el Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria, de la nueva Especialidad de Psicología y Pedagogía. A partir de entonces se han realizado dos convocatorias de Oposiciones para el acceso a la citada Especialidad: la primera, por O.M. de 5 de mayo de 1992, ofreciendo un total de 400 plazas, de las que 247 estaban vinculadas a Institutos; la segunda, por O.M. de 21 de marzo de 1994, con una oferta de 250 plazas, de las que 90 se integrarían en Centros de Secundaria[7].

Pese a las expectativas que este hecho despertó entre el profesorado universitario de Orientación Educativa y en los Licenciados en Pedagogía, Psicología y Psicopedagogía, se advierte en la actual política educativa en materia de Orientación una lentitud preocupante: el hecho de que el MEC no haya convocado nuevas oposiciones desde 1994 nos plantea la duda sobre la existencia o no de una planificación a corto y medio plazo, para que la Orientación avance al ritmo de la progresiva puesta en marcha del calendario de la Reforma. Planificación que debería ser conocida por los profesionales. (No basta que haya Departamentos de Orientación, sino que éstos han de estar dotados de **personal especializado suficiente** para cumplir su misión y no siempre acontece.)

---

6 No ha sido fácil obtener esta información porque no están los datos agrupados por provincias. El número de Centros de Secundaria existentes en el territorio MEC nos los ha facilitado la Dirección General de Centros Educativos, a través de la Subdirección General y Sección correspondientes. Los datos de los Departamentos de Orientación se han elaborado a partir de la información que aparece en el BOMEC de 8 de abril de 1996 y en el BOMEC de 13 de marzo de 1997 (números extraordinarios).

7 No es posible ignorar, tampoco, la O.M. de 30 de noviembre de 1993, por la que, como desarrollo del artículo 15 de la Ley de Medidas, se transformó en funcionarios —mediante procedimiento selectivo— a 456 psicólogos y pedagogos, contratados laborales en Equipos Multiprofesionales e Institutos de Orientación Educativa y Profesional. Este hecho ha supuesto el incremento, hasta un total de 1.110 profesionales de la Psicología y la Pedagogía en los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, en el curso 1995-96.

Tabla nº 2

INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN EL TERRITORIO MEC Y DEPARTAMENTOS DE ORIENTACIÓN CREADOS

Provincia	Centros existentes en el territorio MEC	Departamentos de Orientación Secundaria	
		Curso 1995/96	Curso 1996/97
Albacete	32	28	29
Asturias	79	70	72
Ávila	15	12	12
Badajoz	61	41	44
Baleares	51	43	47
Burgos	27	23	24
Cáceres	40	20	22
Cantabria	41	30	32
Ceuta	5	4	4
Ciudad Real	53	42	45
Cuenca	23	15	15
Guadalajara	14	13	14
Huesca	24	13	18
León	40	33	35
Madrid-Centro	99	67	76
Madrid-Norte	18	14	14
Madrid-Sur	88	61	68
Madrid-Este	44	32	34
Madrid-Oeste	24	15	20
Melilla	5	4	5
Murcia	84	54	56
Palencia	16	9	12
La Rioja	26	17	20
Salamanca	26	16	23
Segovia	16	13	16
Soria	12	11	11
Teruel	15	11	12
Toledo	39	30	30
Valladolid	31	29	31
Zamora	17	13	13
Zaragoza	57	43	48
TOTAL	1122	826	902

Fuente: MEC. Dirección General de Centros Educativos (1997) y BOMEC de 8 de abril de 1996; BOMEC de 13 de marzo de 1997.

II. FUNCIONES Y ACTIVIDADES DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

2.1. La nueva configuración de la Educación Secundaria

La reordenación del Sistema Educativo, recogida en la LOGSE, establece en el capítulo tercero de la misma, referente a la Educación Secundaria, tres etapas. Así, leemos en el artículo 17:

«El nivel de Educación Secundaria comprenderá:

a) La etapa de Educación Secundaria Obligatoria, que completa la enseñanza básica y abarca cuatro cursos académicos, entre los doce y dieciséis años de edad.
b) El Bachillerato, con dos cursos académicos de duración, a partir de los dieciséis años de edad.
c) La Formación Profesional Específica de Grado Medio, que se regula en el capítulo cuarto de esta Ley».

Es a este intervalo, que oscila entre los doce y los dieciocho años, al que nos referimos en la ponencia.

Constituye la **Educación Secundaria Obligatoria** una profunda transformación de la actual estructura del Sistema Educativo, en la que se habrá de conjugar «una ordenación curricular integradora y, al mismo tiempo, atender a la diversidad de los alumnos mediante una organización flexible y unos recursos materiales y humanos adecuados»[8]. Son cuatro cursos con entidad propia que vienen a coincidir, desde el punto de vista psicológico, con la edad preadolescente y la primera adolescencia.

El **Bachillerato**, con tanta frecuencia contemplado como una etapa intermedia entre la Enseñanza Primaria y los Estudios Universitarios, sufre también cambios substanciales en los que la Orientación se considera pieza clave de la nueva estructuración.

Las funciones y fines del Bachillerato se abren en tres dimensiones de igual categoría y consistencia: *formativa, propedéutica y orientadora.*

La creación de *cuatro modalidades* en el mismo —Humanidades y Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y de la Salud, Tecnología y Artes—, considerando en cada una de ellas un amplio número de materias optativas que posibilite a los alumnos la doble alternativa: continuar los estudios en la Universidad o en «Módulos Profesionales» de Grado Superior, supone una de sus grandes novedades.

Finalmente, la Reforma de la **Formación Profesional**, dividiendo sus contenidos en dos grupos:

8 Véase MEC (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Parte II. Capítulo VII: La Educación Secundaria Obligatoria, nº 3, p. 117.

— **Formación Profesional de Base**, integrada en la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, y compuesta por disciplinas generales de índole preprofesional.
— **Formación Profesional Específica**, configurada en «Módulos Profesionales», que otorga una preparación para el desempeño de un buen número de puestos de trabajo, en el contexto de una profesión o una familia profesional.

La inclusión, en todos los ciclos formativos, de un Módulo de Formación en Centros de Trabajo (FCT) que se realiza, por tanto, en un «medio productivo real» es, sin duda, un gran acierto y un reto que se ha propuesto alcanzar el nuevo Sistema de Enseñanza.

Si el fin primordial de la Reforma de esta modalidad educativa es conseguir una «Formación Profesional con capacidad profesionalizadora, práctica, nexo entre el Sistema Educativo y el mundo del trabajo», las grandes transformaciones sociales reclaman un sistema de Formación Profesional con requisitos como éstos:

— *Flexibilidad*, para adecuarse a las necesidades y demandas del sistema productivo...
— *Agilidad y capacidad de respuesta* al gran desafío del cambio tecnológico y del mercado de trabajo...
— *Capacidad de promocionar a las personas*, proporcionando unos fundamentos educativos de carácter polivalente, que permitan hacer frente a las distintas demandas laborales y a posteriores avances en su formación y cualificación.
— *Autorregulación* mediante mecanismos que garanticen la actualización y renovación continua del sistema en objetivos, contenidos y métodos[9].

Es evidente que un esquema educativo como el actual, mucho más complicado que el que instauró la Ley General de Educación de 1970, con múltiples modalidades educativas y opciones, exige para su viabilidad una Orientación Académica y Profesional amplia y sistemática. No cabe duda que el MEC se halla comprometido en la tarea. Confiamos en que, venciendo no pocos obstáculos, la lleve a término.

2.2. Plan de actividades de los Departamentos de Orientación en los Institutos de Educación Secundaria

En cumplimiento de lo ordenado en el Artículo 42, letra ñ) del Reglamento Orgánico de estos Centros[10], el Departamento de Orientación deberá «*Elaborar el plan de actividades*... y, a final de curso, una *memoria* en la que se evalúe el desarrollo del mismo». Ese **plan de actividades** deberá describir:

---

9 Véase *Ob. cit.* en (8), nº 13 y 15, pp. 151-152.

10 Real Decreto 83/1996 de 26 de enero por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (BOE de 21 de febrero, 1996).

— Los *objetivos* que se propone alcanzar.
— Las *actividades* para la consecución de tales objetivos consignando siempre si son competencia exclusiva del Departamento o actuaciones en colaboración con órganos colegiados o unipersonales y temporalizando la programación.
— Finalmente, los *procedimientos* previstos para la puesta en marcha, seguimiento y evaluación del funcionamiento del Programa Orientador.

La **memoria anual** dará cuenta del cumplimiento de cuanto el Departamento se había propuesto. No se trata de una simple exposición de lo realizado; por el contrario, debe ser un trabajo reflexivo sobre los logros alcanzados, las dificultades en el proceso, los cambios que deben producirse en la planificación, etc.

La continua presencia del Departamento en el funcionamiento del Centro, demandada por la Ley: en ocasiones, como hemos dicho, asumiendo la responsabilidad plena; otras veces, formulando propuestas y prestando asesoramiento o apoyo técnico y psicopedagógico, tiene como razón clave la *«atención a la diversidad»* que constituye uno de los fundamentos de la LOGSE.

- Así sucede cuando participa en la confección, aplicación, seguimiento y evaluación del Proyecto Educativo del Centro, de los Proyectos Curriculares de Etapa, las Programaciones de Aula o las Adaptaciones Curriculares con el intento de favorecer el *Proceso de Enseñanza y Aprendizaje*.
- De igual modo, cuando interviene activamente en la elaboración y realización del *Programa de Orientación Académica y Profesional*, inserto en el currículo, algo bien distante y distinto de la simple «información» esporádica, con que se cumple este requisito orientador en tantas ocasiones.
- Y lo mismo, cuando asume un papel insustituible en el proceso harto complejo de la *Organización y Funcionamiento de un Plan de Acción Tutorial*, en su estructura horizontal y vertical, que preste ayuda al alumnado, a la familia y profesores y reciba feed-back, a su vez, de estos tres grandes sectores.

Vamos a abordar seguidamente estos campos de actuación. Van precedidos de una gráfica, cuya fuente es el MEC, que muestra un modelo claro y sencillo de desarrollo de la planificación (Gráfico nº 1).

2.3. Ámbitos de intervención

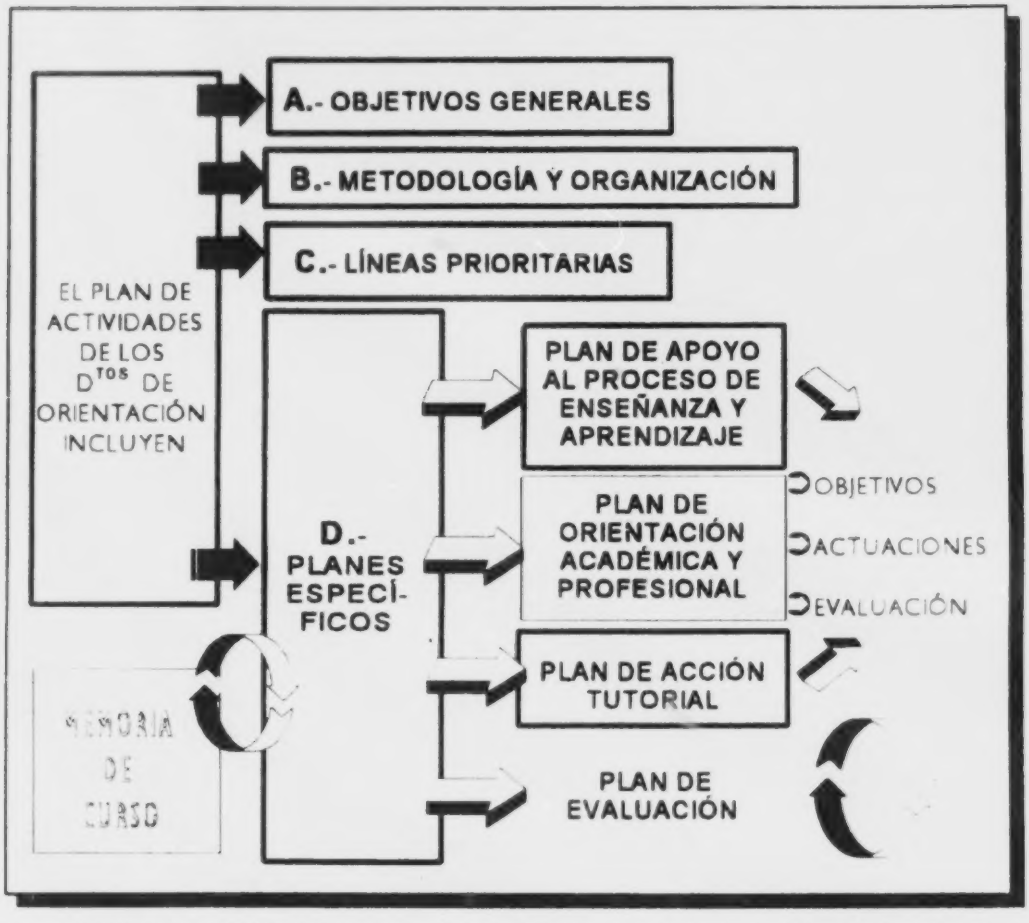
Para este análisis tomaremos como línea directriz, con mucha libertad, la *Resolución de la Dirección General de Renovación Pedagógica* de 30 de abril de 1996[11], resumiendo su contenido y, a la par, incorporando algunas reflexiones personales.

---

11 *Resolución* por la que *se dictan instrucciones sobre el plan de actividades de los Departamentos de Orientación de los Institutos de Educación Secundaria* (que modifica en parte y actualiza la Circular de 27 de julio de 1993, adecuando su contenido al nuevo *Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria, establecido por Real Decreto de 26 de enero de 1996* (B.O.E. de 21 de febrero), y a la *Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales*, contenida en el Real Decreto de 28 de abril de 1995. *Resolución*, en fin, que se dicta en cumplimiento de la autorización que le confiere la *Orden Ministerial de 29 de febrero de 1996*.

Gráfico nº 1

MODELO DE DESARROLLO DE PLANIFICACIÓN



Fuente: MEC. (1996). Módulo: El Departamento de Orientación en los Institutos de Educación Secundaria (...).

En la *Resolución* se subrayan **tres grandes ámbitos** en los que desempeñar la acción orientadora (ámbitos que han quedado insinuados en el epígrafe anterior): el Apoyo al Proceso de Enseñanza y Aprendizaje, la Orientación Académica y Profesional y la Acción Tutorial.

2.3.1. Apoyo al Proceso de Enseñanza y Aprendizaje

Escuela comprensiva y atención a la diversidad

«El modelo de escuela comprensiva adoptado por la LOGSE supone aceptar la existencia de un currículo común para toda la población escolar

> como forma de acceso a la cultura y ampliar el período de escolarización, retrasando así el momento en que los alumnos han de tomar decisiones sobre itinerarios académicos alternativos. Un modelo de escuela comprensiva entiende también que la diversidad es la conformación natural de los grupos de alumnos y asume el reto de elaborar respuestas educativas diferenciadas y ajustadas a la diversidad de intereses, motivaciones y capacidades de aprendizaje de todos los alumnos y alumnas»[12].

La atención a la diversidad en el marco de la Reforma tiene mucho de *«respeto a la singularidad»* de cada persona en todas sus facetas y ha constituido siempre, con diversas expresiones, una *nota distintiva de la Orientación con sentido educativo.* La Orientación, desde esta concepción, intenta ayudar eficazmente al esclarecimiento y desarrollo de ese don original en cada uno, puesto de manifiesto por las propias aptitudes e intereses personales.

Recordábamos en otra ocasión que hace ya años un educador de nuestro tiempo —Emilio Planchard—, lanzó un grito de protesta contra la uniformidad de la enseñanza colectiva, con estas palabras: «Se ha llegado a «estandardizar» a los hombres, como se ha estandardizado la producción y las máquinas, porque se mira ante todo el rendimiento inmediato (...) y es preciso reaccionar contra la nivelación de las individualidades y de los destinos personales». Pues bien, la escuela comprensiva y la Orientación inscrita en este modelo, en cuanto trata de descubrir las capacidades y la vocación propia de cada alumno es, por esencia, «diferenciante» y cuanto más ayude al desarrollo de la personalidad original del alumno, más promueve las diferencias con relación a los demás, a la vez que le estimula a ponerlas al servicio del bien común.

También la **Educación Especial** debe considerarse en el marco de la diversidad, en el legítimo derecho a las diferencias. Así contemplada, estamos de acuerdo con quienes afirman que: en ese continuo de diversidad se hallan los alumnos que tienen más obstáculos en el proceso de aprendizaje que el resto de sus compañeros, ya sea por causas biológicas, psicológicas, familiares o sociales y precisarán, para compensar su situación, de intervenciones pedagógicas más específicas.

Y en ese continuo también, debemos añadir, se encuentran los alumnos **superdotados** —tantas veces fracasados en los Centros Educativos—, para los que se habrán de crear programas de «enriquecimiento» adaptados a sus capacidades. Es obligado afirmar que este tema no lo ha tomado en peso la Administración —aunque se están dando pasos alentadores—, ni tampoco gran parte del profesorado y de los orientadores. Por eso, al hilo de esta reflexión, bueno será recordar la observación de Raymond Wheeler cuando dice:

---

12 MEC (1996). *Módulo general. El Departamento de Orientación en los Institutos de Educación Secundaria: Estructura, funciones y estrategias de intervención* (documento policopiado). Dirección General de Renovación Pedagógica. (Se trata de un documento teórico-práctico de 114 pp. y Anexos, destinado a la «formación continuada» de los Orientadores en ejercicio, muy bien elaborado, con *énfasis mayor en el primero de los «ámbitos»*. En ocasiones se observa una sensibilidad especial ante «la diferencia» por causas sociales y ambientales, y mucho menor por la «dotación personal» fruto de la herencia).

> «El profesor —el orientador, cabe agregar— es un técnico en ingeniería humana, ya que él es el principal responsable de la inteligencia y de la personalidad de sus alumnos; (...). Nunca podremos saber hasta qué punto la ignorancia de la psicología y la pedagogía en la dirección de la infancia —de la adolescencia y de la juventud, agregamos— es responsable de oportunidades perdidas, de ambiciones defraudadas, esfuerzos abandonados..., defectos mentales específicos y personalidades desintegradas».

Mucho e intensamente habremos de trabajar, en estos momentos, los orientadores en ejercicio y los profesores responsables de su «formación inicial» universitaria.

En el ámbito concreto, que hemos examinado someramente —*Apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje. La atención a la diversidad*— cabe formular algunas cuestiones:

- ¿Se ajustan los Planes de Estudios y los Programas de las asignaturas a las funciones y tareas que habrán de desempeñar?
- ¿Alguien explica a los alumnos, y éstos lo contrastan con la «situación real», mediante un Practicum bien estructurado: el concepto y significado de la «diversidad», la atención a la misma, y lo que ello entraña de compromiso en su proyección pedagógica?
- ¿Alguien debate con ellos, desde la teoría y la práctica, lo que es una «adaptación curricular significativa» o una «evaluación integradora»?

Son algunos interrogantes de los muchos que podríamos formular.

Sin afán derrotista alguno, sino como una «provocación» positiva por si hubiere algo que rectificar:

— Mucho nos tememos que, atomizados los Planes de Estudios en tantas materias dispares y con mínima extensión —salvadas acaso las «troncales» y «obligatorias»— se disperse la atención del estudiante, sin lograr una visión unitaria del saber y que el profesor, en ocasiones desmoralizado, no ponga empeño y entusiasmo en «enseñar a aprender»; en lograr, en cuanto de él dependa, una coordinación docente, que tiene mucho de renuncia y también de enriquecimiento.

— Mucho nos tememos que, si no se toma conciencia de éstos y otros riesgos, y no se reacciona con decisión, perdamos la gran oportunidad que se nos ha dado; perdamos el tren en la historia de los progresos de la Orientación, a las puertas del siglo XXI.

Pero, esto no sucederá.

La Evaluación Psicopedagógica en el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje

La Evaluación Psicopedagógica —uno de los cometidos específicos del profesional de la Orientación[13], que contará con la colaboración del Tutor— se entiende, en el nuevo modelo educativo, como un proceso de recogida y análisis de toda información destacada que hace referencia a los diversos factores que intervienen en el proceso de Enseñanza y Aprendizaje, con una finalidad clara y precisa: *identificar las necesidades educativas de ciertos alumnos* que tienen dificultades en su desarrollo personal o muestran desajustes con relación al currículo —por los motivos que sea— y así sustentar sobre una base real las decisiones que se tomen con relación a la propuesta curricular u otras ayudas.

Este modelo de evaluación dista mucho de la evaluación tradicional, fundamentada en los tests psicométricos, cuyo objetivo es clasificar, catalogar a los alumnos en ciertos atributos o cualidades para predecir su comportamiento... Pruebas, con tanta frecuencia descontextualizadas —porque prima el enfoque individual—, aplicadas en un momento concreto de la vida del alumno, que poca o ninguna relación tienen con la dimensión social de todo aprendizaje. De ahí que los datos que proporcionan son difíciles de traducir en la ayuda que puede ofrecer el Centro Educativo para encauzar e impulsar el progreso del estudiante y el papel que el profesorado y la familia desempeñan en el mismo.

El párrafo que antecede *no significa* en modo alguno *un rechazo de los tests psicológicos*, que pueden ofrecer información complementaria muy valiosa, sino una seria advertencia al *abuso en su utilización* y en la presentación de *informes en términos de CI, EM*, etc. tomados como datos conclusivos. La información proporcionada a través de los «informes» debe ser relevante para la familia y para el Centro Educativo, con objeto de proporcionar al alumno la ayuda que precisa. Y su contenido debe ser claro y asimilable, huyendo además de todo «estereotipo».

> «*En este momento ya no se trata de clasificar a los alumnos en las distintas categorías, sino determinar las ayudas que éstos requieren para progresar en el contexto educativo menos restrictivo posible*; poco a poco las diferencias se conciben como indicadores de una necesidad particular de ajuste, del tipo y grado de la ayuda que un alumno debe recibir a lo largo del proceso educativo[14] y ello trae consigo un mayor compromiso del profesorado en el proceso de conocimiento de los alumnos y en la búsqueda, también, de los recursos didácticos y metodológicos pertinentes, para lograr una Escuela adaptada al alumno y no a la inversa.

---

13 Véanse Orden de 9 de diciembre de 1992 por la que se regulan la estructura y funciones de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (BOE de 18 de diciembre) y R.D. de 26 de enero de 1996 por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (en cuyo Capítulo II quedan establecidas la composición y funciones del Departamento de Orientación) (BOE de 21 de febrero, 1996).

14 Véase MEC (1996). *La Evaluación Psicopedagógica: Modelo, orientaciones, instrumentos*. Secretaría General de Educación y Formación Profesional, CIDE (col. Documentos), p. 11.

Todo el trabajo —de carácter monográfico— constituye un magnífico documento de estudio y aplicación sobre la Evaluación Psicopedagógica en el marco de la Reforma Educativa; ocho capítulos, muy bien configurados, que abarcan las dimensiones fundamentales del tema. Los capítulos III, IV y V tratan del alumno, el contexto escolar y la familia, como ámbitos de Evaluación Psicopedagógica.

226

> En definitiva, la Evaluación Psicopedagógica que se pretende consolidar se entiende como «un proceso de toma de decisiones encaminadas a fundamentar la oferta educativa, es decir, la propuesta curricular y el tipo y la intensidad de la ayuda que debe ofrecerse al alumnado a lo largo de su escolaridad» (MEC, 1996, p. 22).

Estas y otras afirmaciones que hemos formulado nos permiten concluir que pocas veces se ha presentado con mayor claridad y contundencia el **sentido educativo de la Orientación**; y, en consecuencia, que los Pedagogos y Psicopedagogos nos hallamos ante uno de los mayores retos de la Reforma que debemos afrontar con la firme resolución de una respuesta apropiada.

La imposibilidad de desarrollar con mayor amplitud este tema de la Evaluación, en el marco de una ponencia, nos mueve a ofrecer a modo de síntesis un cuadro resumen sobre los aspectos comunes y diferenciales de la Evaluación Psicopedagógica en el modelo tradicional y en el que se deriva del que propugna la Reforma[15].

Gráfico nº 2

COMPARACIÓN ENTRE LA EVOLUCIÓN "DIAGNÓSTICA" Y LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

En relación a la finalidad	Obtener la mayor información posible sobre los alumnos	Obtener información sobre todos los elementos que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje (profesores, alumnos, contenidos)
En relación a los instrumentos y procedimientos	Utilización generalizada y descontextualizada de pruebas y tests	Utilización de pruebas, pautas de observación, instrumentos basados en el currículo, guiones de entrevista, etc., contextualizados y todos ellos referidos a los elementos básicos del proceso de enseñanza y aprendizaje
En relación al uso	Obtener información del alumno para orientar el tratamiento: — Capacidades — Personalidad — Adaptación — Intereses	Obtener información referida al proceso en su globalidad para tomar decisiones en relación a la propuesta curricular y a las ayudas requeridas
En relación a las personas que intervienen	En general se contempla exclusivamente la intervención de profesionales externos al proceso de enseñanza y aprendizaje (psicólogo, pedagogo y trabajador social) y del propio alumno/alumna	Intervienen además los profesionales implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje
En relación al referente de la evaluación	Evaluación básicamente referida a norma (baremos, C.I., ...)	Evaluación básicamente referida a criterio (currículo)

Fuente: MEC (1996). La Evaluación Psicopedagógica: Modelo, orientaciones, instrumentos.

15 Gráfico tomado de MEC, 1996, p. 23.

2.3.2. Apoyo al Plan de Orientación Académica y Profesional

La Orientación Académica y Profesional constituye un campo fundamental dentro del modelo comprensivo de Escuela asumido por la LOGSE:

— Frente a un currículo fijo, casi invariable, que ha perdurado hasta el presente, se nos ofrece otro abierto, flexible, en el que la libertad de opción por parte del alumnado es, sin lugar a duda, una de sus notas peculiares.
— Frente a un concepto estático de Orientación y elección Académico-Profesional, entendida como «ajuste entre el quehacer y el ser», basado en la teoría de «rasgos y factores», la Orientación evoluciona, enriquecida con nuevas aportaciones como son, entre otras, la teoría de Super del «*desarrollo vocacional*» —componente básico del desarrollo vital—, o la teoría de la *Educación para la Carrera*, tan valorada en nuestro ambiente, con un futuro que auguramos prometedor. Basta una referencia a los pioneros de este movimiento y el gran número de continuadores en nuestro país, para dar testimonio de ello: Goldhammer y Taylor (1972), Bailey y Stadt (1973), Super (1976), Hansen y Keirleber (1978), McDaniel (1978), Herr (1982, 1988), Hoyt (1982), Raynor y Entin (1982), Herr y Cramer (1984, 1988), Kreuzer (1986), Gysbers y Moore (1989), Zunker (1989), Álvarez y Santana (1992, 1993, 1996), Rodríguez Diéguez (1992), Haverkamp y Moore (1993), Montané (1994), Repetto (1996).

En el marco de estas teorías y dentro del modelo de «escuela comprensiva» (tomado el concepto de escuela en sentido amplio), la **Orientación Académica y Profesional** se entiende como «el proceso de ayuda a la persona para que, en los distintos momentos de su ciclo vital logre obtener la información adecuada sobre sí misma y sobre el contexto educativo y laboral, con el fin de que pueda ir planificando su «carrera», realizando elecciones y tomando las decisiones convenientes de acuerdo con la situación»[16].

Motivar para aprender a lo largo de toda la vida y enseñar a escoger entre la multiplicidad de opciones que la compleja y cambiante estructura académica y laboral requiere del alumnado, son funciones inexcusables de la Orientación.

En esta línea se mueve la legislación actual, destacando en su normativa sobre la Orientación Académica y Profesional durante la Educación Secundaria: el carácter procesual de la misma; el relieve especial que adquiere a la hora de elegir las materias optativas y en los momentos en que una elección entre distintas opciones puede ser un factor condicionante del futuro académico y profesional de los estudiantes.

El Departamento de Orientación, de acuerdo con las directrices emanadas de la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP), es el encargado de confeccionar el Plan

16 Véase la ponencia presentada por M.T. Díaz Allué, bajo el título: Elección académico-profesional y Sistema Educativo: un reto para la Reforma. *La calidad de los centros educativos. Actas del IX Congreso Nacional de Pedagogía* (Alicante, 27 de septiembre-1 de octubre de 1988), pp. 477-500.

de Orientación Académica y Profesional y debe participar en su desarrollo y evaluación, una vez incorporado al Proyecto Curricular del Centro.

Las actuaciones que debe llevar a cabo para posibilitar la toma de decisiones del alumnado con relación a su itinerario académico y profesional, así como las líneas de actuación prioritarias, prestando atención especial a la superación de todo hábito social discriminatorio, *y la contribución a la elaboración del Consejo Orientador,* son cuestiones de singular relevancia.

La Información Académica y Profesional en el contexto de la Orientación

La *Información* tiene *su lugar propio en el ámbito más amplio de la Orientación,* dentro de la cual encuentra su pleno significado.

Entendemos por Información: aquella parte de la Orientación en que se realiza, de manera procesual y sistemática, una exposición de los diferentes Estudios y Profesiones, sus características y exigencias, teniendo muy presente la situación actual de las Carreras y del mercado de trabajo.

Necesidad de la Información Académico-Profesional

Son *muchas las razones* que avalan esta necesidad; pero basta recordar la *influencia del ambiente en los estudiantes* —con sus «estereotipos» y «epidemias vocacionales»— y la *escasa o nula información objetiva* con que acceden a los Estudios para justificar su presencia en un programa orientador.

Hoy día *el alumno recibe* a partir de los medios de comunicación social y desde los ámbitos de vida más próximos, *continuos mensajes informativos.* Tal *información, en tantas ocasiones y por tantos motivos «sesgada»,* incide en un sujeto en plena etapa de formación, ajeno la mayor parte de las veces, a una vida laboral «experiencialmente vivida».

— *Sólo podrá hacer una interpretación correcta* de mensajes tan dispersos y dispares, *si recibe una información sistemática y especializada* (algo harto ajeno a un «ciclo de conferencias» que alcanzan su verdadero significado si se consideran «medios útiles», inscritos en un programa informativo más extenso, inserto en el currículum. Lo mismo cabe decir de las técnicas escritas, audiovisuales e informáticas, estas últimas de futuro tan prometedor).

— *Sólo unos Programas de Información* que permitan al alumnado *conjugar de manera objetiva las variables psicológicas y situacionales* que concurren en toda elección, *tienen entidad educativa y orientadora.*

— *Una información así:* cumple una *acción preventiva,* liberando de opciones erróneas, de desencantos y abandonos. *Facilita el conocimiento de la realidad* en lo académico y en lo laboral, y *atenúa el influjo* ya citado *de los «estereotipos sociales»,* de las *«expectativas familiares»,* del *«mimetismo escolar»,* en lo académico y lo profesional.

En síntesis: Presenta un panorama de la realidad, de modo que cada estudiante pueda comprender y aplicar la información a su propio caso[17].

La Orientación académica y profesional tiene como fin una elección responsable

Se ha definido la elección como «la búsqueda y consolidación de una coincidencia satisfactoria entre las capacidades generales, intereses y aspiraciones de un sujeto y algunas de las oportunidades de actividad profesional —y académica, añadimos— existentes en su medio» (Sturn y Brea).

- Este *proceso de búsqueda* recorre un largo camino que va de la incertidumbre a la elección, con un *momento crítico: la decisión.*
  - Todos sabemos que *la elección* —como la libertad—, es «situacional», se realiza *en unas coordenadas espacio-temporales e histórico-sociales*, que la condicionan y la delimitan.
  - La elección académica y profesional, además no es algo que tiene lugar en un momento concreto de la vida del estudiante.
- Constituye un largo proceso —que culmina en la decisión—, en el que hay opciones y renuncias, y que *va marcando una trayectoria vital.*
- *La responsabilidad de la acción orientadora* en este conducir en libertad las actividades de los alumnos hacia un conocimiento objetivo de sí y del mundo académico-profesional es inexcusable y *requiere el apoyo de la comunidad educativa* y *de expertos en* el campo de la *Orientación.*
- Sólo así se logrará conocer los múltiples factores que convergen en la elección, haciendo posible una opción coherente.

Orientación académica y profesional y demandas desde el mundo del trabajo

No centramos la atención aquí en la adecuación cuantitativa y cualitativa entre la Educación y el Trabajo, tema considerado ya en otro momento y que hoy nos llevaría muy lejos (véase Díaz Allué, 1988).

---

17 *Desde el punto de vista informativo* —y en muchos casos, orientador— hay que destacar la *importancia de la convocatoria anual* (de carácter nacional) de *Aula '96 o 97..., Salón del Estudiante*, con sede en el Recinto Ferial Juan Carlos I. *La presencia de tantos organismos y entidades públicos y privados*, desde el MEC y las Comunidades Autónomas, hasta Editoriales y Entidades privadas de índole diversa. *El material* nuevo, que de modo gratuito se entrega a los asistentes, con presentación esmerada; las actividades educativas, orientadoras y culturales organizadas con motivo de este evento, constituyen para los estudiantes un factor de conocimiento y motivación de primer orden, pero que quizá apreciemos más quiénes podemos comparar con perspectiva histórica, otras épocas.

Tratamos, nada más, de *dejar sugeridos gráficamente:*

— Las tendencias en *los requisitos exigidos a los demandantes de empleo* de los noventa (y también del 2000).
— *Los valores de las personas que más aprecia el mundo empresarial* (tomado el término empresa en sentido amplio).

Para que los tengamos muy presentes los Orientadores, en nuestro quehacer diario con el alumnado.

Gráfico nº 3

TENDENCIAS EN LOS REQUISITOS EXIGIDOS A LOS DEMANDANTES DE EMPLEO DE LOS NOVENTA Y DEL 2000

— FORMACIÓN GENÉRICA E INTEGRAL.
— MOVILIDAD FUNCIONAL Y GEOGRÁFICA.
— FLEXIBILIDAD Y ADAPTACIÓN AL CAMBIO.
— INICIATIVA Y CREATIVIDAD.
— CAPACIDAD DE COMUNICACIÓN.
— CAPACIDAD PARA TOMAR DECISIONES.
— IDIOMAS (FUNDAMENTALMENTE INGLÉS).
— MICROINFORMÁTICA A NIVEL DE USUARIO.

Gráfico nº 4

VALORES DE LAS PERSONAS

MÁS IMAGINATIVOS QUE SABIOS TEÓRICOS
MÁS EMPRENDEDORES QUE OBTUSOS
MÁS EMPRENDEDORES QUE ILUMINADOS
MÁS ASOMBRADOS QUE HASTIADOS
MÁS RESOLUTIVOS QUE AGOBIADOS POR PROBLEMAS
MÁS CONVINCENTES QUE SEGUROS
MÁS ABIERTOS QUE SECTARIOS
MÁS HOMBRES DE ESCUCHA QUE ALTAVOCES
MÁS INVESTIGADORES DEL SER QUE ANSIOSOS POR TENER

Orientación Académica y Profesional, éxito y satisfacción en el trabajo

El «éxito académico y profesional» como meta de la Orientación

Se ha dicho en alguna ocasión que el «éxito profesional» constituye un objetivo prioritario de la Orientación, destacando como «criterios externos del mismo»: los ingresos económicos y el alto rendimiento; el ascenso en el empleo y la estabilidad laboral; la valoración positiva del «jefe inmediato» (criterios fácilmente transferibles al campo académico: buen rendimiento, reflejado en las calificaciones; promoción de curso sin dificultad; valoración de sus capacidades por el profesorado...).

Pero, opinamos como Super (1962), que *utilizar el concepto de «éxito» sólo en función de los «logros»* —criterio externo y objetivo— *es olvidar* que existe también *un factor,* predominantemente *subjetivo y personal —la satisfacción en el estudio y el trabajo—* de singular importancia. Aspecto que un Orientador habrá de considerar porque *es el «ajuste académico y profesional», entendido como «expresión y realización del concepto de sí mismo» lo que produce esa satisfacción* (podríamos multiplicar los ejemplos).

El «ajuste académico y profesional» y la satisfacción que de él se deriva significa: la posibilidad de que la persona pueda, en la realización de su tarea, manifestar sus intereses, utilizar sus capacidades, realizar su sistema de valores y dar satisfacción a sus necesidades emocionales.

El Orientador y el Tutor, han de estar atentos a esta realidad y su interés por ayudar al alumno en el proceso de «toma de decisiones», ha de ser una meta por lograr. Las excelentes publicaciones de Profesores, miembros de AIDIPE son testimonio de esta sensibilidad en el campo que nos ocupa.

Concluimos este punto declarando que no podemos obviar que la verdadera elección, la opción hecha en libertad que debe conducir a una satisfacción personal, exige un amplio conocimiento de lo que se escoge y de aquello a lo que se renuncia y, sobre todo, un conocimiento objetivo y realista de sí mismo, que el adolescente está lejos de haber alcanzado. «Nadie más ansioso que Quince por encontrarse a sí mismo, por hallar la clave de lo que siente y lo que hace» afirma Gesell. La relación personal, humana, entre Orientador o Tutor y orientando —en un clima de confianza, aceptación y libertad— se hace en consecuencia indispensable. Sólo de esta manera el estudiante realiza ese lento y gradual aprendizaje del vivir humano. Desde esta perspectiva, los demás aspectos —acierto en la elección de materias optativas, de modalidades de estudio y trabajo— vienen a transformarse en «elementos» de ese esquema unificado de la propia existencia, en el que cada actividad le lleva a vivir «como una persona integrada».

Estas afirmaciones que formulamos **responden a dos deseos**: *resaltar la «dimensión humana» del Orientador y evitar que prevalezca sobre él la técnica,* en un momento en que sus conquistas dejan absorta nuestra mirada. Víctor Frankl, prestigioso psiquiatra austríaco, creador de la tercera escuela vienesa de psicoanálisis, la Logote-

rapia, la búsqueda del sentido de la vida; el prisionero 119.104 de los campos de concentración de Auschwitz, doctor «honoris causa» por 28 Universidades, fallecido en su Viena natal el pasado mes de agosto, dejó escritas en una de sus obras estas palabras: «El médico que se crea un gran técnico se verá obligado a confesar que él ve en su paciente una máquina y no al ser humano que hay detrás de la enfermedad». Cita que deberíamos llevar grabada en la mente y el corazón todos los Orientadores.

Éste es otro desafío con el que se enfrenta el Orientador, en el ámbito académico y profesional y en toda actuación de asesoramiento y consejo.

2.3.3. Apoyo al Plan de Acción Tutorial

La Tutoría

Se entiende por Tutoría la acción orientadora que todo profesor realiza con sus alumnos de modo inseparable a su función docente. Ello significa que todo el profesorado está comprometido con la acción tutorial, con independencia de que, con carácter específico, se asigne un Tutor para cada grupo de alumnos, que coordine al equipo de profesores del mismo y dé sentido unitario a toda su labor educativa.

El papel del profesor —así consta en el Diseño Curricular Base— no se ciñe a la mera transmisión de conocimientos que faciliten el aprendizaje, ni al desarrollo de habilidades en el alumno, con proyección en la práctica; sino que ha de contribuir a suscitar actitudes y normas de conducta positivas y a desarrollar valores que den sentido a la vida del estudiante en su etapa escolar y siempre.

Por otro lado, la actividad del profesor no se realiza exclusivamente en el aula:

> «La personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la atención individualizada a las necesidades educativas especiales, la preocupación por las circunstancias personales, el apoyo ante la toma de decisiones sobre el futuro, la conexión con la familia y con el entorno productivo y cultural y, en general el trato particular que se establece entre el profesor y el alumno contribuyen sobremanera a que las experiencias escolares y extraescolares puedan ser integradas progresivamente, convirtiéndose en elementos de referencia de proyectos de vida cada vez más autónomos»[18].

Tales cometidos son parte de las funciones de cualquier docente, del equipo de profesores y de la institución educativa, contemplada en su conjunto. Se trata de un «compromiso colectivo con la educación y la orientación de los alumnos», que requiere tiempo y profundización en la propia tarea para superar tanta rutina aca-

18 Véase *La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica* (1990), cap. II. La Acción Tutorial, pág. 27. Madrid, MEC.

démica, tanta visión simplista de la educación. Y ello hace imprescindible la *Tutoría como elemento dinamizador* en la realización del proyecto educativo del equipo de profesores y del centro, contando con el apoyo especializado del Departamento de Orientación.

Fundamentación teórica de la Tutoría en la Reforma

Es incuestionable el desarrollo de la Pedagogía y de la Psicología a lo largo de este siglo; por tanto, no es difícil comprender que muchas de sus líneas de pensamiento hayan constituido elementos de referencia para sentar las bases teóricas de nuestro actual Sistema Educativo. (Algo similar ha ocurrido con las Reformas llevadas a cabo en los países de nuestro entorno cultural):

> «Las actuales corrientes parten de la concepción del ser humano como sistema abierto y se fundamenta en una concepción dinámica de la persona, que afirma la posibilidad de transformación en una doble dirección: como desarrollo de sus potencialidades (o inteligencia), —de ahí parten la mayoría de los programas de desarrollo de la inteligencia—, al concebirse como algo modificable y no fijo, que permite enriquecerse (Feuerstein, 1978) siempre que se entrenen los procesos básicos de pensamiento; y como dinamizador y modificador del entorno (familia y escuela) en el que se encuentra»[19].

Como en tantas ocasiones, no son los fundamentos teóricos que sustenta la LOGSE los que ofrecen mayor dificultad para su adhesión a los mismos —aunque sin duda habrá quien los «conteste»—, sino las implicaciones que lleva consigo su puesta en práctica, la «reconversión profesional» que supone para la mayoría del profesorado la plasmación de la teoría en su quehacer diario como docente y tutor.

No obstante entendemos que es conveniente dejar esbozadas las bases teóricas de la acción tutorial en la actual Reforma Educativa, porque observamos que son muchas las publicaciones sobre la Tutoría que diseñan objetivos y tareas programadas para un curso escolar, un ciclo o nivel de enseñanza; pero que carecen de un enfoque inicial que fundamente sus propuestas y dé una visión integral e integradora del soporte psicopedagógico que las sustenta y justifica. Veamos, pues, algunos de los planteamientos teóricos presentes en la LOGSE que necesariamente han de proyectarse en la acción tutorial:

---

19 Puede consultarse con provecho, por su claridad, *El Departamento de Orientación: atención a la diversidad* (1994), publicado por el MEC y Narcea, en formato de «carpeta», cuyos autores son A. Arroyo, A. Castelo y M.C. Pueyo.

Comprensividad y diversidad en la ESO

La comprensividad, como venimos reiterando, lleva consigo la «atención a una diversidad de alumnos que van a encontrarse en un único camino educativo hasta los 16 años» y exige una serie de medidas que hagan posible la atención a la diversidad.

El acompañamiento a los alumnos, respetando la pluralidad en aptitudes, intereses, procesos de maduración, etc. se hace más necesaria aún en la Educación Secundaria Obligatoria, que coincide con una etapa evolutiva especial, al tiempo que se produce la presencia de una variedad de profesores, con saberes especializados y el riesgo, en consecuencia, de realizar un aprendizaje fragmentado. En palabras de «estudiosas» muy vinculadas a la «práctica» cabe afirmar que:

> «La riqueza que surge de la diversidad puede vivirse como una fuente de aprendizaje y como un reto profesional o como una fuente de dificultades y de conflictos. La experiencia nos dice que el encuentro con la diversidad y su aceptación puede ser un camino de desarrollo de valores tan importantes como la tolerancia o la solidaridad»[20].

Para la consecución de cuanto antecede la presencia del Tutor y del Departamento de Orientación es de un valor indiscutible.

Modelos cognitivo y ecológico-contextual

Estos modelos psicopedagógicos, desde los que se plantea el proceso de enseñanza y aprendizaje, suponen nuevos enfoques a la hora de definir su Proyecto el centro educativo y, en consecuencia, cuando se establece el Plan de Acción Tutorial. La adhesión a estos modelos conlleva aceptar:

— «La capacidad del alumno para ir construyendo su propio proceso de maduración», de forma activa, organizada y significativa (modelo cognitivo), y realizada en interacción con los demás y con el ambiente (modelo ecológico-contextual).

— El valor del *aprendizaje significativo*, que se entiende, en la línea de Ausubel (1983), como un proceso de «relación con sentido entre las nuevas ideas y las que posee el alumno». El profesor viene a ser de este modo el mediador que facilita tal relación.

Sostiene Ausubel que el aprendizaje significativo se produce cuando ideas expresadas simbólicamente se relacionan de modo no arbitrario, sino sustancial, con lo que el alumno ya sabe. Para que tal hecho se produzca, los conteni-

20 Remitimos a la publicación de M. Blanchard y M.D. Murás (1997), *Plan de Acción Tutorial en la ESO. Elaboración, desarrollo y materiales*. Madrid, Narcea, editado en formato de «carpeta».

dos de la enseñanza y la formación han de ser «significativos» tanto desde el punto de vista lógico como psicológico; las asignaturas y sus programas deben empalmar con las necesidades, intereses y experiencia del alumno; y ha de darse en éste una motivación clara por aprender.

Desde un «aprendizaje significativo» toda memorización es comprensiva, no mecánica, y todo lo aprendido es, además, funcional, capaz de ser aplicado a otras situaciones. Sólo así se favorece en el estudiante la capacidad de *«aprender a aprender»*.

— *La importancia de la mediación* como apoyo al proceso personal de aprendizaje. Esta mediación presenta, entre otras, las siguientes notas que la definen:

« * Es intencional y recíproca. (...)
* Facilita la conexión de los nuevos conocimientos con los aprendizajes previos y con las motivaciones e intereses (...)
* Promueve la búsqueda activa del aprendizaje por parte del sujeto.
* Acepta y tiene en cuenta las diferencias individuales (...)
* Fomenta la originalidad y el pensamiento divergente del sujeto, etc.»[21].

Las *consecuencias* que *para la acción tutorial* se derivan de estos modelos son patentes. Entre otras:

- Aseguran la participación activa del alumno en su propia formación.
- Colocan como mediadores tanto a los tutores, como a los profesores y a los iguales, en un contexto en el que la interacción y la interdependencia son una constante.

Dimensión constructivista del aprendizaje

Desde esta concepción del aprendizaje «se concibe el conocimiento como una construcción que realiza el alumno en su interacción con el medio. En este sentido el proceso de conocimiento está ligado al concepto de inteligencia entendida, no sólo como capacidad de razonamiento, sino de adaptación al medio además de incidir transformándolo y buscando siempre el equilibrio con él»[22].

Es preciso conocer el «momento del proceso madurativo» del alumno o del grupo y «hacer posible la progresión» sin saltos en el vacío sino «apoyándonos en lo ya construido».

La acción educativa no parte, ni se apoya «en la supuesta maduración que el sujeto o el grupo debería haber alcanzado sino en el que verdaderamente ha desarrollado» (zona de desarrollo real) y en la que puede desarrollar con la ayuda y el apoyo del profesor o de sus compañeros, del adulto o sus iguales (zona de desarrollo próximo).

---

21 Véase *Ob. cit.* en nota (19) y las páginas que hacen referencia algo más detallada a la «mediación».

22 Se puede leer con provecho, *Ob cit.* en nota (18). Contiene una buena, breve y sencilla síntesis de la fundamentación teórica de la Reforma.

Si la *zona de desarrollo próximo* la definimos, siguiendo el pensamiento de Vigotsky como «el espacio entre la capacidad autónoma del alumno y la que puede realizar mediante apoyos específicos», el paso por esa zona tendrá que llevarse a cabo con la ayuda del profesor y sus iguales. (El desarrollo psicopedagógico como un proceso eminentemente social, inspira todo el pensamiento de Vigotsky, 1977, 1979.) (gráfico n.º 5).

La evaluación inicial del alumno y del grupo, para una formulación objetiva de necesidades como punto de partida imprescindible para la construcción de nuevos aprendizajes, hace una vez más ostensible la *participación activa y continuada de la Tutoría y de la Orientación especializada.*

Si añadimos a cuanto hemos dicho hasta ahora *las características psicológicas del alumnado* en este intervalo de edad, que abarca la Educación Secundaria —pubertad y adolescencia— y consideramos las transformaciones que experimenta desde el punto de vista físico, intelectual y afectivo, *con* una evidente *proyección psicológica* y una seria *implicación en el quehacer educativo*, tendremos una visión aproximada de lo complejo de la situación y de la *necesidad de un acompañamiento tutorial*, realizado en continuidad *por un profesorado con sólida formación psicopedagógica* —no basta el voluntarismo—, *motivado* para esta gran tarea, y que posea —o tenga empeño en alcanzar— *un conjunto de cualidades personales* que le hacen especialmente apto para esta profesión de ayuda:

* Interés por la dimensión humana integral del alumno.
* Asequible a la comunicación. Capacidad de escucha.
* Coherencia de vida y autenticidad.
* Respeto, comprensión y tolerancia.
* Capacidad de relaciones humanas y de liderazgo.
* Hombre, mujer de equipo.
* Atención y apertura al cambio.
* Aptitud y disposición para la autoevaluación y la autocrítica (...).
* Y prudencia, prudencia, prudencia, entendida como «recta ratio agibilium».

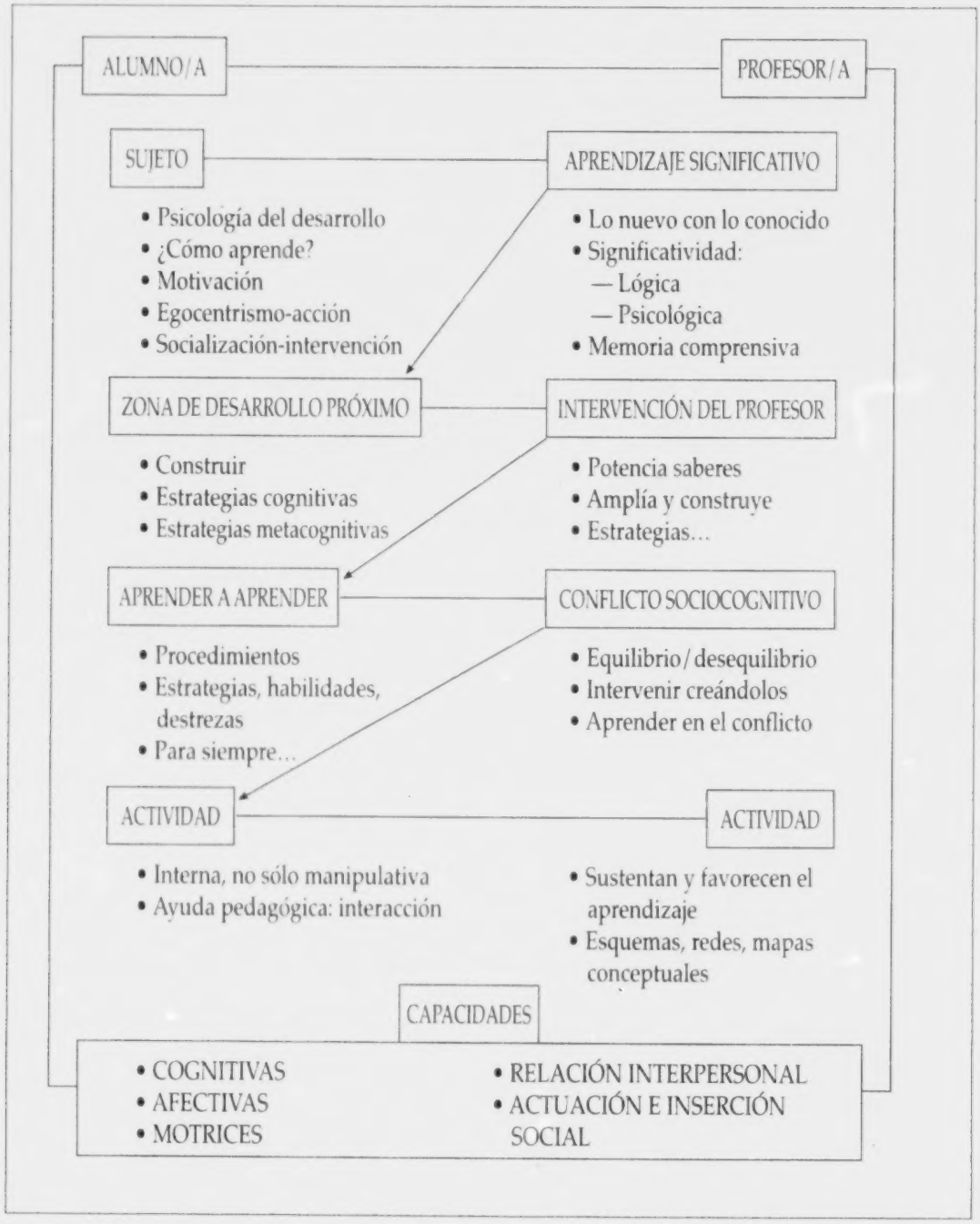
Plan de Acción Tutorial en los Centros de Secundaria

Las funciones, objetivos y actividades tan amplias y complejas de la Tutoría reclaman que la acción tutorial sea *planificada y programada rigurosa y sistemáticamente* y sea *contemplada de una manera global* —para todo el año escolar— que le dé un sentido unitario; y a la vez, una *acción tutorial diferenciada*, respetuosa con las necesidades del alumno, curso o nivel educativo. Este enfoque globalizador, totalizante, de la Tutoría, evitará omisiones, reincidencias y solapamientos.

Por otro lado, su organización debe tener un carácter funcional: capaz de poner en juego todos los recursos del Centro, personales, materiales y formales y de realizar una correcta coordinación que asegure el logro de los objetivos propuestos, desde un *planteamiento diacrónico* —a lo largo de toda la escolaridad— *y sincrónico* —en todos los grupos de un mismo curso—. Coordinación, en suma, vertical y horizontal, como garantía de unidad de la acción tutorial.

Gráfico nº 5

PRINCIPIOS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA



Fuente: A. Arroyo, A. Castelo, M.C. Pueyo (1994) Ministerio de Educación y Ciencia / NARCEA

238

Supuesto cuanto precede se entiende por Plan de Acción Tutorial «la sistematización de la acción tutorial realizada por el profesorado del Centro, y de modo singular por los Tutores, dentro de un programa conjunto que convierta dicha acción en un trabajo planificado de antemano y coordinado en su desarrollo».

El Plan de Acción Tutorial, conocidas las funciones del Tutor, ha de comprender las actividades que se llevarán a cabo con alumnos, profesores y familias individual y grupalmente considerados. No es éste el momento de especificar cada una de ellas, desarrolladas con amplitud en documentos oficiales y publicaciones de expertos, a los que remitimos en la Bibliografía general.

No obstante, sí vamos a aludir a la *Resolución de la Dirección General de Renovación Pedagógica* —varias veces citada— que dicta *instrucciones sobre el plan de actividades de los Departamentos de Orientación* (Resolución de 30 de abril de 1996, BOMEC de 13 de mayo). Define esta Resolución el Plan de Acción Tutorial como «el marco en el que se especifican los criterios de la organización y las líneas prioritarias de funcionamiento de la Tutoría en el centro», consecuentemente deberá incluir:

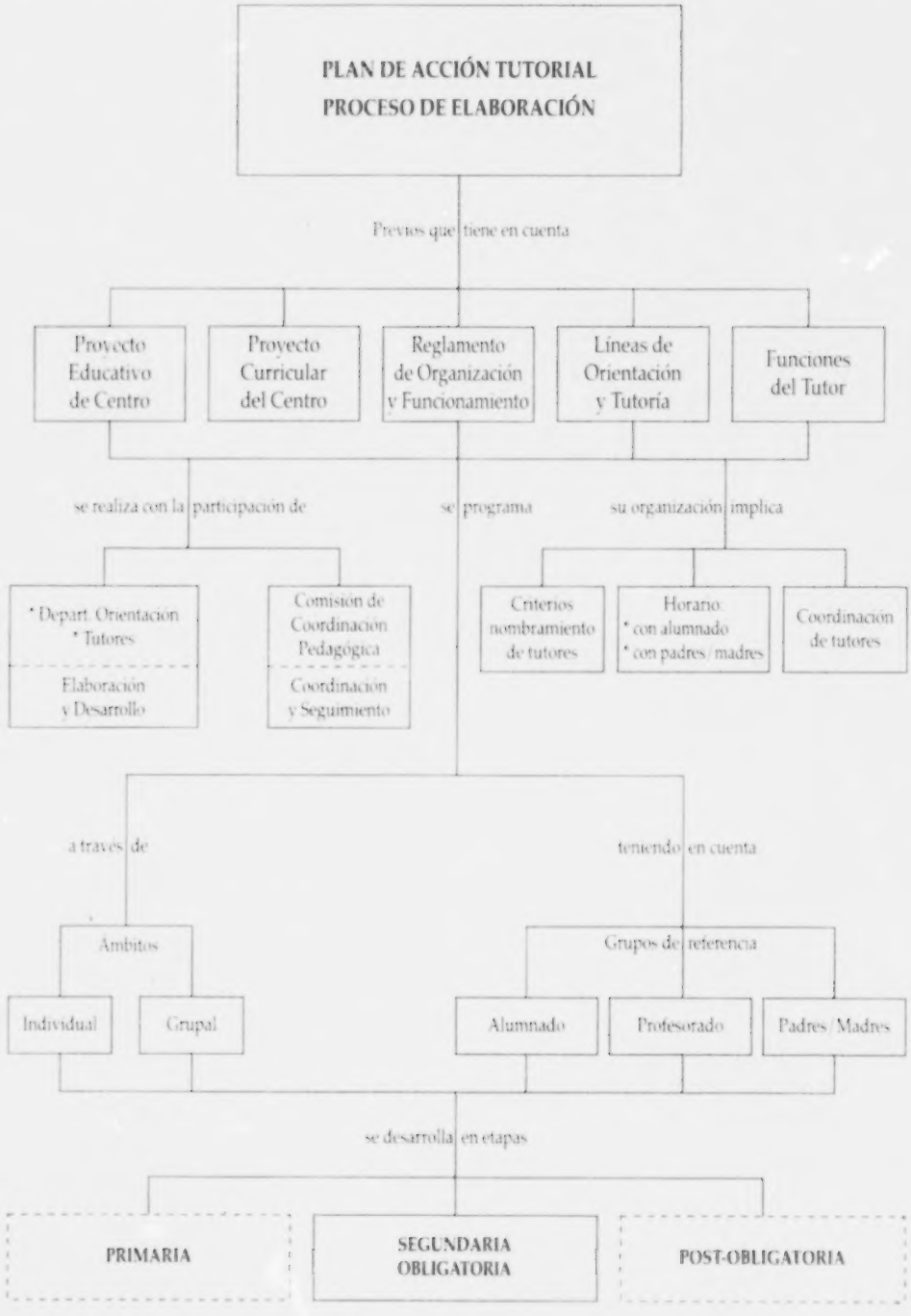
«a) Actuaciones que aseguren la coherencia educativa en el desarrollo de las programaciones y la práctica docente del aula por parte del profesorado del grupo (...)
b) Actuaciones que, de acuerdo con la planificación realizada en la Junta de Profesores, guiarán el programa de actividades que se ha de realizar en el horario semanal de Tutoría (...)
c) Actuaciones para atender individualmente a los alumnos, sobre todo para aquéllos que más lo precisen.
d) Actuaciones que permitan mantener una comunicación fluida con las familias, tanto con el fin de intercambiar informaciones (...), como para orientarles y promover su cooperación en la tarea educativa del profesorado».

Es preciso insistir en que *el PAT no constituye un documento aislado*, elaborado con mayor o menor reflexión y esmero; por el contrario, *tiene como referentes* necesarios: *el Proyecto Educativo del Centro*, que muestra sus «notas de identidad» y su ideario pedagógico; el *Reglamento de organización y funcionamiento*, en el que constan de modo preciso y claro las funciones de la Tutoría; el *Proyecto Curricular del Centro*, que define las prioridades del mismo y las líneas de Orientación y Tutoría, que señalan las bases sobre las que se ha de diseñar la acción tutorial, inserta en la oferta global educativa, y llevada a cabo por cada profesor-Tutor.

Este Plan, como ya se ha dicho, deberá adecuarse a las características diferenciales de cada Etapa educativa y a las peculiaridades psicológicas del alumnado. Y recordamos que, como parte que es del Proyecto Curricular del Centro, habrá de tener sus mismos rasgos o particularidades: apertura y flexibilidad; ser referencia permanente del Tutor; y poder revisarse, siempre que el Centro lo estime necesario.

Un par de gráficas nos permiten sintetizar el Proceso de Elaboración y, el de Planteamiento y Desarrollo de todo Plan de Acción Tutorial (Blanchard y Muzas, 1997). A su obra remitimos para una especificación mayor del tema.

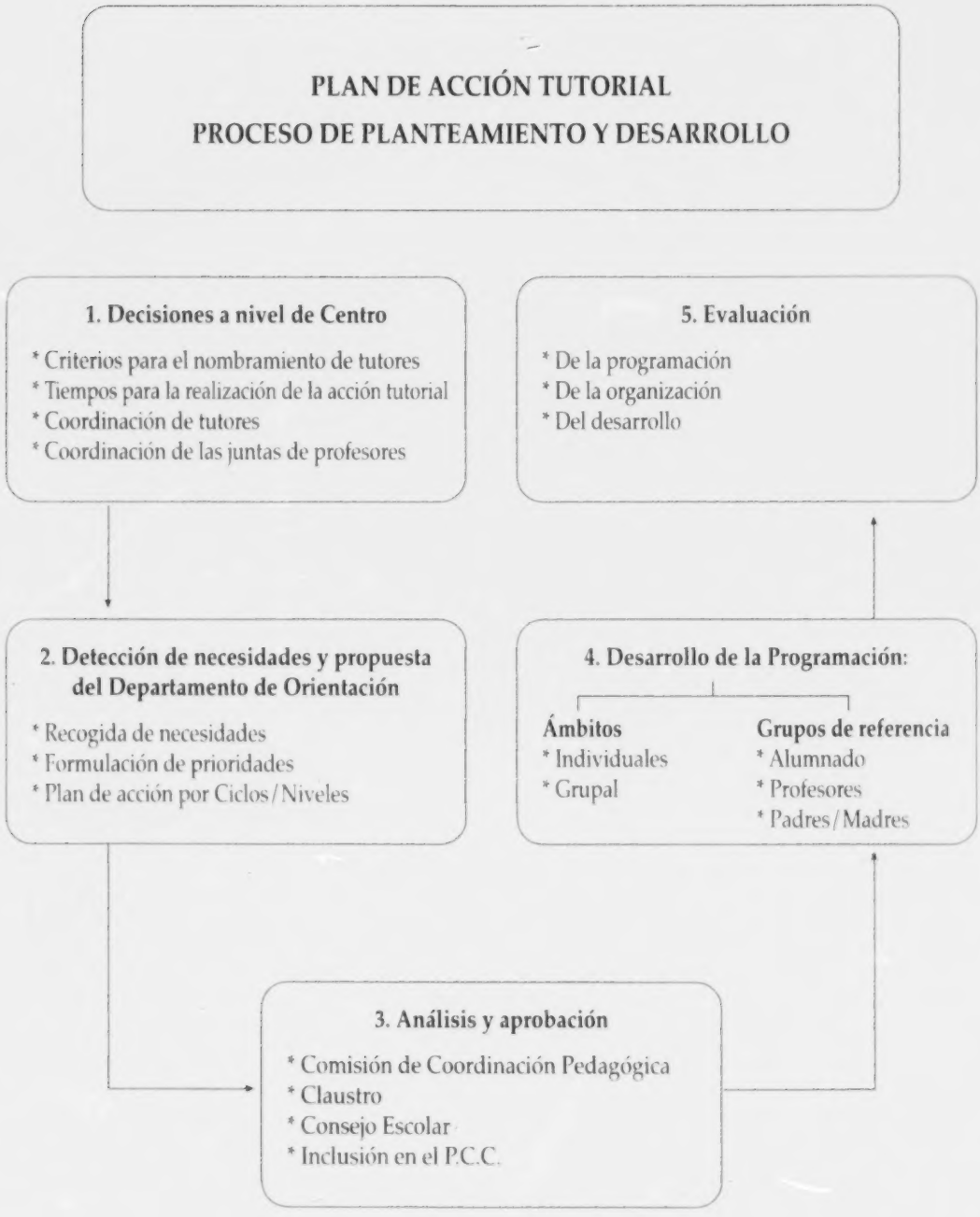
Gráfico nº 6



Fuente: M. Blanchard y M.D. Muzás (1997).

BEST COPY AVAILABLE

Gráfico nº 7



Fuente: M. Blanchard y M.D. Muzás (1997).

En tan difícil y compleja tarea el Departamento de Orientación —de acuerdo con la Resolución citada— colaborará con el Jefe de Estudios, coordinador del Plan de Acción Tutorial, en lo siguiente:

a) El desarrollo de las actuaciones mencionadas, asesorando a los Tutores, proporcionando recursos e interviniendo en directo cuando así lo pidan éstos.
b) La organización de horarios que facilite las reuniones con las Juntas de Profesorado.
c) El establecimiento de criterios para asignar las tutorías de grupo.
d) La coordinación de Tutores de un mismo ciclo o nivel.

Y, como ya quedó dicho, el Departamento tomará parte activa en la evaluación del Plan de Acción Tutorial y confeccionará la Memoria a final de Curso, de carácter reflexivo, crítico-constructivo, en aras de una permanente mejora de la Tutoría.

Después de estas reflexiones, surgidas del examen de la normativa legal más reciente sobre Orientación y Tutoría, *nos hemos propuesto realizar una aproximación a la realidad* que viven los Centros en su quehacer cotidiano. Deseamos responder a preguntas como éstas: ¿Qué está sucediendo en los Centros de Secundaria en el campo de la Tutoría, sobre todo? ¿Se da una correspondencia entre los conceptos expresados hasta ahora y su concreción en la vida escolar actual? ¿Se percibe, o no, una convergencia entre las pautas señaladas por el MEC, los estudios de los «formadores universitarios» y los profesores y tutores de Educación Secundaria, responsables de su cumplimiento en la práctica?

Preocupados por verificar la situación de hecho, nos sentimos impulsados a responder a las cuestiones que anteceden mediante un *estudio empírico,* que nos pusiera en contacto con la realidad inmediata. Este estudio, que constituye la segunda parte de la ponencia, además de aportar datos de interés, puede ser el inicio de investigaciones más precisas de carácter longitudinal y comparativo, que permitan aunar esfuerzos de los investigadores de las distintas autonomías y conocer más a fondo la situación de la Orientación y Tutoría en España —respetando su «diversidad»— y, también, los desafíos que habremos de superar en un futuro más o menos próximo.

III. ESTUDIO EMPÍRICO

3.1. Contextualización y objetivos del estudio

Es unánime, entre los expertos en el tema, la opinión de que en el campo de la orientación y la tutoría se ha dado un avance importante con la entrada en vigor de la L.O.G.S.E. Así lo atestiguan las numerosas publicaciones que sobre el tema han ido apareciendo a raíz de la entrada en vigor de dicha Ley, algunas de las cuales hemos mencionado en el apartado I de la primera parte. No cabe duda, que considerar la

orientación y la tutoría como un derecho de los alumnos y como un deber que han de cumplir y tener muy presentes los centros, así como una de las medidas de calidad educativa, es, sin duda, un avance importante y de una gran transcendencia educativa, —ojalá no quede en un vano deseo y constituya una nueva frustración, como tantas veces ha ocurrido con la orientación escolar—.

Pero a la vez, y paralelamente a este reconocimiento, también se acepta, en general, que en la puesta en vigor y en la articulación de la función tutorial están surgiendo, como era previsible, unos condicionamientos que bien pudieran estar impidiendo, desde sus comienzos, una mayor eficacia de la orientación y la tutoría. Con lo que, una vez más, estaríamos corriendo el riesgo de quedarnos más en las buenas intenciones y deseos que en una verdadera y real presencia de la dimensión orientadora y tutorial que, sin duda, pretende ser uno de los rasgos distintivos de la actual reforma educativa.

Limitándonos a uno de los planos más básicos, pero también más fundamentales, de la orientación, como lo es la tutoría, Álvarez (1996) sintetiza, muy acertadamente, estos inconvenientes y condicionamientos, en los siguientes:

- La falta de motivación y actitudes positivas hacia la función tutorial por parte de los docentes.
- La falta de preparación psicopedagógica del profesorado en este campo.
- El escaso apoyo, efectivo, que se presta a la tutoría por parte de los agentes educativos.
- La falta de tiempo para programar y desarrollar la función tutorial.
- La falta de ayuda y coordinación que en los centros se presta a los programas tutoriales.

Compartiendo estas opiniones y basándonos en las afirmaciones anteriores, parece oportuno intentar prestar un servicio a la actual reforma educativa que estamos viviendo en nuestro país, verificando esta problemática, hasta donde sea posible, procurando evitar que los problemas se enquisten desde el principio e hipotequen el futuro de la orientación escolar y profesional, vaciándola, desde sus comienzos y una vez más, de todo contenido, como lamentablemente ha venido ocurriendo a lo largo de la historia de la orientación en nuestro país. Así lo atestiguan los diferentes trabajos que recogen su lamentable trayectoria, Yagüe (1976), Yela (1976), Lázaro (1982), Rodríguez Espinar (1988, 1993), Castillo (1989), Rodríguez, M.L. (1988), Hortelano (1995), Benavent (1996), Escolano (1996) y otros.

Por ello, nos planteamos llevar a cabo un estudio sobre esta temática, entre algunos grupos de profesores y alumnos que están viviendo en sus propias carnes esta novedosa situación. No tanto por denunciar algo que parece ser opinión común entre los profesionales de la educación, cuanto por conocer la magnitud del problema, así como delimitar algunos de sus rasgos más distintivos, procurando adelantarnos a las consecuencias que puedan derivarse de todo ello en un futuro más o

menos inmediato. Por descartado, que no nos anima en este intento ninguna otra intención que la de procurar conocer la realidad como primer paso para poder transformarla.

El análisis de la situación actual de la Orientación en Educación Secundaria, nos ha llevado a la realización de un estudio empírico con el objetivo de *recoger la valoración de los propios alumnos y profesores tutores sobre el funcionamiento de un servicio educativo*, que paulatinamente ha ido adquiriendo mayor relevancia en la legislación de nuestro país. Es bien conocido por todos las diferencias que a nivel legislativo se observan en el *área de Orientación* entre la ley de educación de 1970 y la actual L.O.G.S.E. y posteriores decretos reguladores. La figura del tutor aparece especialmente realzada, se le asignan numerosas funciones orientadoras que no dudamos en calificar de necesarias y fundamentales para una educación no centrada exclusivamente en los aspectos instructivos y dirigida a atender las diferencias existentes entre los alumnos para lograr el máximo desarrollo de cada uno, en función de sus potencialidades.

En este contexto, el estudio pretende realizar la mencionada valoración, basándose en un *análisis de las distintas funciones que teóricamente debe cumplir el Departamento de Orientación dentro de un centro educativo, fundamentalmente a través de los tutores y en relación con los alumnos*. Interesa también analizar el contexto en el que se desarrollan estas funciones, por lo que se incluyen algunos aspectos que muestren la orientación general del centro hacia las funciones más específicamente formativas y no meramente instructivas o académicas del mismo.

De aquí que junto al objetivo general, podemos señalar una serie de objetivos específicos, relacionados con los distintos aspectos o funciones, incluidos para la valoración en el instrumento elaborado al respecto, en cuya fundamentación se justifica su inclusión, como veremos más adelante.

También nos planteamos como objetivos específicos, el *análisis de las posibles diferencias que se pudieran producir en las valoraciones de alumnos y profesores de la acción tutorial entre centros públicos y privados en cada uno de los elementos de análisis y entre las valoraciones de alumnos y profesores del sistema educativo anterior y el actual.*

3.2. Metodología de trabajo

Teniendo en cuenta los objetivos del estudio, es evidente que se trata de recoger la opinión de alumnos y profesores sobre los aspectos mencionados, incluyendo la valoración que cada uno de ellos hace de los mismos.

El estudio tiene un carácter descriptivo y se basa en la valoración de una serie de aspectos o variables relacionadas con el campo de acción de los tutores. Para ello se elaboraron dos escalas valorativas que se aplicaron a sendas muestras de alumnos y profesores. Los análisis de los datos obtenidos serán igualmente descriptivos, basados en la obtención de estadísticos como medias y desviaciones típicas, con la aplicación de pruebas de contraste para analizar la significatividad de las diferencias entre distintos tipos de centros.

3.3. Definición de la población y selección de la muestra

El estudio se ha realizado en el ***ámbito territorial*** de la *Comunidad Autónoma de Madrid*. Evidentemente el estudio tiene unos límites de representatividad. Somos conscientes del interés que hubiera tenido un estudio a nivel de todas las comunidades del estado, pero todos sabemos las dificultades que entraña un proceso de tan amplias dimensiones.

No obstante, es necesario destacar las diferencias que existen en el campo educativo entre comunidades, tal como se pone de manifiesto en muchos estudios, no relacionados únicamente con la Orientación, por lo que la aportación de este trabajo, tomando como población los centros de la Comunidad de Madrid, es representativo de una de las comunidades del estado, susceptibles de ser contrastado con estudios de características similares, realizados en otras.

En cuanto al ***nivel educativo*** que define igualmente la población, optamos por realizar el estudio en el *nivel de secundaria*, independientemente de si el centro tenía establecido preferentemente el sistema educativo anterior (B.U.P. y C.O.U.) o el actual (de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato o módulos de Formación Profesional). Obviamente, en este proceso de transición de los dos sistemas, nos encontramos con situaciones muy diversas en los centros: desde los que han implantado completamente el sistema actual, hasta aquéllos que solamente habían iniciado el primer curso de secundaria obligatoria —única exigencia según el calendario de puesta en marcha de la Reforma en los centros de territorio MEC, y, por tanto, el resto era secundaria del modelo anterior—, pasando por un sinfín de combinaciones, según la fase de implantación de la reforma, con predominio de centros de esta diversidad de situaciones. Por ello decidimos incluir todos los centros en que se impartiera secundaria, ya que era difícil establecer otras decisiones que contribuyeran a una selección más homogénea de centros y que limitarían, sin duda, la población objeto de estudio y, en consecuencia, la muestra. Por otra parte, tampoco era posible cumplir el objetivo de estudiar diferencias en los mismos centros entre el funcionamiento de la Orientación en uno y otro sistema, ya que, por la diversidad ya mencionada, era difícil encontrar ambos sistemas en los cursos últimos de secundaria.

En relación a los ***cursos*** que definen la población, optamos por centrar el estudio preferentemente en cursos avanzados de secundaria, ya que, a nuestro juicio, aumentaría la fiabilidad de la información por la edad superior de los alumnos y la mayor experiencia en la labor de los servicios de la Orientación, al haber transcurrido más tiempo en educación secundaria. Así, el estudio se centró preferentemente en alumnos de 3º de B.U.P. y C.O.U. del sistema educativo anterior y de 3º y 4º de E.S.O. y 1º y 2º de Bachillerato del sistema educativo actual. Excepcionalmente se han incluido algunos alumnos de los primeros cursos de B.U.P. y de módulos profesionales.

Respecto al ***tipo de centros***, la población se definió por *centros públicos, privados y concertados, urbanos y rurales de la Comunidad de Madrid con el requisito de que tuvieran establecido el Departamento de Orientación.*

Los ***sujetos*** objeto de estudio, fueron, por una parte los alumnos correspondientes a los centros y cursos mencionados; por otra, los profesores tutores que estaban realizando su función tutorial en los mismos cursos.

El ***procedimiento de muestreo*** utilizado para la selección de la muestra fue de carácter *incidental*, obviando otros procedimientos, dadas las dificultades que conlleva una selección de muestra de otras características con mayor control de fuentes de error. No obstante, en ningún caso podemos apuntar razones que justifiquen un sesgo en la selección; por el contrario, consideramos que no existen causas que conlleven un sesgo de muestreo, que en cualquier caso sería involuntario. Por tanto, consideramos que el procedimiento tiene las limitaciones propias del mismo, pero tiene, a nuestro juicio, un alto poder de representación.

3.4. Instrumentos: justificación y elaboración

Para cumplir con los objetivos señalados anteriormente, se optó por elaborar un instrumento de medida ad hoc mediante una escala con dos versiones diferentes: Una para alumnos de Educación Secundaria, con 44 ítems; y la otra, con planteamientos similares a la anterior, pero formulada y adaptada para profesores tutores, con un total de 55 ítems. Ambas escalas, tipo Likert, proponen una valoración de todos sus items en escala de 1 a 5 y de 1 a 7, respectivamente.

Somos conscientes, de entrada, de la limitación y parcialización que supone verificar la realidad mediante la opinión de los alumnos, dada su inevitable subjetividad y falta de madurez que, por definición, caracteriza su edad, para hacer una valoración ponderada y objetiva, en una temática en la que se sienten muy implicados afectivamente. Sin embargo, nos parece que el alumnado, a pesar de lo dicho, es una fuente de información válida e insustituible, por ser testigos y destinatarios directos en los centros de lo que con ellos se hace, y concretamente en el ámbito tutorial. También las opiniones del profesorado pueden ser un tanto subjetivas y desvirtuadas por ser ellos quienes más intensamente están viviendo una situación cambiante y novedosa con las inevitables resistencias que conlleva y el comprensible desasosiego que les supone incorporar y encarnar nuevos roles a su tarea docente.

Hubiera sido deseable, pero en la práctica inviable, elaborar o aplicar un cuestionario que hubiera recogido exhaustivamente la innumerable problemática que se pueda estar presentando en el ámbito de la orientación y la tutoría, como acertadamente se hace en el *Cuestionario de Evaluación y Análisis Tutorial —CEAT—* (Valdivia, 1992). Por razones prácticas renunciamos a tal pretensión, elaborando un instrumento más breve y sencillo en el que se incluyen unos cuantos campos o variables globales de exploración, que seguidamente exponemos y justificamos, por considerarlas relevantes y de máxima transcendencia en el ámbito tutorial y orientador:

A.— Grado de motivación *existente en los centros y en los docentes hacia la función tutorial.*

Por mucha importancia que la actual reforma del sistema educativo conceda a la dimensión tutorial, si ésta no cuenta con el interés, aprecio y entusiasmo de quienes

han de llevarla a cabo, será un obstáculo insalvable y muy difícil de superar su puesta en práctica. Existen sobradas razones para sospechar que un porcentaje considerable del actual profesorado de los centros, como bien afirma Hernández (1996), no sienta ningún aprecio hacia los nuevos roles que se les están exigiendo, como lo es el de la función tutorial, y que, en muchos casos, llega a constituir un verdadero y positivo rechazo hacia ellos.

De ser esto así, se le plantearían a nuestro actual sistema educativo y a la educación unas cuantas *preguntas de fondo* de no fácil respuesta: ¿Por qué los docentes están así de desmotivados? ¿Qué causas o razones —de carácter institucional, personal, educativo...— se están dando para llegar a causar este grado de desmotivación? ¿Cómo hacer frente a esta situación? ¿Cómo se puede implantar un régimen tutorial en los centros sin que estén convencidos de ello quienes deben ser sus principales agentes?

Tal vez faltan programas de sensibilización y formación, que la administración educativa, en general, y cada centro, en particular, deban afrontar previamente a establecer cualquier otro tipo de actuaciones.

Para la comprobación de este primer aspecto o variable se incluye un bloque de ítems, tanto en el instrumento dedicado a los profesores, como en el de los alumnos. Se trata de ver la coincidencia o divergencia de opiniones ante un mismo hecho, probablemente percibido desde perspectivas diferentes. En la escala para profesores se intenta comprobar ampliamente cuáles son sus actitudes personales y grado de disponibilidad y convicción para asumir la función tutorial. En el caso de los alumnos, se trata de que reflejen, por lo que ellos perciben, la importancia y seriedad que en los colegios se está dando a la tutoría.

B.— Equilibrio/desequilibrio existente entre las dimensiones formativo-orientadora *y la instructiva en los actuales centros docentes.*

Tanto la versión para alumnos como la versión para el profesorado incluyen un apartado con un considerable número de ítems, cuya pretensión es detectar hasta qué punto *la faceta instructiva y la faceta formativa* de la educación están equilibradas o si, por el contrario, la una prevalece sobre la otra. Por muchas razones, y de muy diferente tipo, se ha generalizado entre muchos docentes la convicción de que su tarea educativa debe limitarse a enseñar los contenidos de un programa o a la mera transmisión de cultura —faceta instructiva de la educación—, lo que en nuestra opinión es un reduccionismo, explicable pero lamentable, en el ámbito educativo. No será fácil convencer en tal caso a los profesores de que por el mero hecho de serlo, son educadores y tutores, como afirma y propone la actual administración educativa, (M.E.C., 1990).

Con las cuestiones que se plantean en este apartado, se busca detectar hasta qué punto los aspectos formativo-orientadores-tutoriales son institucional, y al menos teóricamente, estimados en los centros, según la percepción de alumnos y profesores. No cabe duda de que la *"aceptación de que los contenidos cognitivos son inseparables de los sentimientos, valores y actitudes de éxito-fracaso, etc., implica una nueva forma cualitativa de entender la función educadora e instructiva del centro"* (Montané, 1996). En la misma línea

se expresa Rubio (1996) cuando afirma que *«educar es mucho más que instruir, adiestrar o informar... tutoría y docencia son las dos caras complementarias de un único proceso formativo que es la educación»*.

Desde nuestro punto de vista, si la antinomia *instrucción versus formación* se diera en la realidad, plantearía una serie de cuestiones educativas de base, como las siguientes: ¿Hasta qué punto se puede instaurar un régimen de tutorías en los centros si éstos no están convencidos de su importancia? ¿No sería necesario previamente, entre los docentes, una tarea de sensibilización hacia el tema, de clarificación de las metas y fines educativos...?

C.— Contenidos o tópicos *que se abordan en la tutoría*

Los contenidos de la función tutorial o tareas a abordar, como ya hemos manifestado en otras ocasiones, (García Nieto y cols., 1990, 1996), son tantas y de tanta complejidad que no son fáciles de sintetizar ni de jerarquizar, sólo cada centro y cada situación pueden definir los suyos. Sin embargo, dadas las características del alumnado de la muestra a la que se refiere nuestro trabajo, Educación Secundaria, y muy conscientes de la simplificación que hacemos, parecía fundamental detectar cómo se están llevando a cabo: La *información académica* —optatividad, planes de estudio, diferentes modalidades de bachillerato, es decir todo lo que se deriva de un currículum como el actual, calificado de abierto, flexible, plural y diversificado—; *la información profesional* —módulos profesionales, inserción en el mundo laboral, posibles futuras salidas profesionales, situaciones del actual mercado laboral— ...

Nos fijamos especialmente en estos contenidos de la programación tutorial por ser algunos de los más resaltados oficialmente: L.O.G.S.E. artículos 55 y 60; MEC (1989) *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*; MEC (1990): *La Orientación Educativa y la intervención psicopedagógica*; y más concretamente en *"Orientación y Tutoría para la Educación Secundaria Obligatoria"* (MEC 1992), donde se afirma: *"Una intervención educativa a la hora de decidir vocacionalmente evitaría en la mayoría de los casos que la decisión fuera tomada a última hora, o a que otras personas la tomaran en vez del interesado"*.

En el mismo documento se señalan los riesgos e influencias que pueden darse en las opciones de los alumnos por presiones ajenas a sus verdaderas posibilidades, con los inconvenientes y riesgos que ello supone para el futuro de los alumnos: *"Entre estos agentes decisorios externos están la familia, el contexto social, la presión ambiental y los medios de comunicación que, a través de estereotipos sociales deciden, por ejemplo, la conveniencia de ciertas carreras para chicos y chicas, o estiman más aconsejables los trabajos con un status profesional mejor considerado"*.

Por supuesto que una verdadera orientación académica y profesional no es cuestión de unas cuantas intervenciones tutoriales, más o menos puntuales o esporádicas, sobre todo al final de los ciclos escolares en los que se impone inevitablemente tomar una decisión. Además, la información académica y profesional es un aspecto importante de la orientación pero ésta debe atender otros aspectos de no menor consideración. El problema reviste una mayor envergadura, como bien han

justificado y demostrado al respecto todos los pioneros del denominado movimiento de *Educación para la Carrera*, varios de ellos citados en la fundamentación teórica de la ponencia en el epígrafe referente al «Apoyo al Plan de Orientación Académica y Profesional».

Nuestra actual normativa y el currículum que se nos prescribe en ella, aún habiendo dado un paso importante de acercamiento a esta tendencia de *"Career Education"*, dista aún mucho de llegar hacia donde están en este campo algunos de los sistemas educativos más desarrollados de nuestro entorno. Estos programas de Educación para la Carrera, como bien señala Repetto (1996), deben capacitar a los alumnos en habilidades de *"empleabilidad" y "adaptabilidad"*; deben implicar a la escuela, a los empleadores o empresas, a la comunidad, al hogar... y deben ser programas integrados, secuenciados, sistémicos, experienciales y comunitarios. Álvarez (1995) presenta una síntesis de los programas actuales que están apareciendo en nuestro entorno y que él clasifica en una cuádruple dimensión:

— *Programas de educación para la carrera e integración curricular:* Pelletier y Bujold (1984), Álvarez (1991) y Álvarez y cols. (1991)
— *Programas para la mejora de la madurez vocacional:* Salvador y Peiró (1986), Álvarez (1989)
— *Programas para la toma de decisiones vocacionales:* Bisquerra y cols. (1989), Rodríguez Moreno (1992), Rivas y cols. (1990)
— *Programas para la inserción sociolaboral:* Fernández Sierra (1993), Gingras y cols. (1991), Amador (1993).

En las escalas que hemos elaborado a tal fin, nos hemos limitado a tomar como indicadores de todo este amplio campo aquéllos que se refieren a un plano de actuación mucho menos ambicioso y que sería el minimum exigible a una intervención tutorial, por elemental que ella fuera, como sería la información académico-profesional. Juzgamos que es lo mínimo e imprescindible que se le puede pedir y exigir a la red tutorial de un centro inscrito en la actual reforma.

En cuanto a otro tipo de contenidos, que también deber ser contemplados en la función tutorial, sobre todo en la versión del profesorado, se han incluido, además, un amplio número de cuestiones relacionadas con los temas transversales, la mediación tutorial en conflictos y problemas; conocimiento de los alumnos y sus familias; programación de actividades culturales y recreativas; asuntos burocrático-administrativos y disciplinares...

En la versión del alumnado estas cuestiones se han incluido, tanto por razones de brevedad como con intenciones evaluativas, en el apartado siguiente, recabando de la opinión del alumnado no sólo si esos temas se abordan, sino también cómo se abordan y el grado de satisfacción que sienten en el tratamiento de estos temas tan importantes y decisivos para su desarrollo personal. Parece especialmente importante comprobar qué temática se aborda en la tutoría; qué núcleos de actividades se programan y llevan a cabo, en qué dirección y sobre qué tópicos se está trabajando actualmente.

D.— Grado de satisfacción de los alumnos *con el funcionamiento, la utilidad y la forma de llevar a cabo la tutoría*

En este nuevo apartado, de una forma un tanto diluida y global, se busca conocer el grado de satisfacción / insatisfacción del alumnado con la temática que se aborda en la tutoría y con el modo de llevarla a cabo. Se incluyen, pues, tres aspectos distintos, pero muy relacionados: El primero, se refiere a un sentimiento subjetivo y personal —*grado de satisfacción del cliente*, podríamos denominarlo—. Qué duda cabe que un buen indicador de que la función tutorial funciona es que los alumnos se sientan contentos y satisfechos con lo que se hace en el tiempo dedicado a la tutoría.

El segundo, desea descubrir la metodología, o más bien, la dinámica de desarrollo y modo de proceder y llevar a cabo la tutoría en los centros. La finalidad de la tutoría es tan peculiar, que la misma dinámica con la que ésta se lleva a cabo puede y debe ser un elemento educativo en sí mismo y de primera magnitud. Ya en otra ocasión insistíamos y justificábamos la conveniencia de una metodología activa, lúdica, participativa, creativa, variada y motivante (García Nieto, 1990).

Finalmente, se incluyen un tercer tipo de cuestiones referidas a los temas o contenidos que, teórica y oficialmente, deberían ser contemplados por las programaciones tutoriales y el *Plan de Acción Tutorial (P.A.T.)* de los centros, relacionados, sobre todo, con *los ejes o temas transversales: Educación ambienta, Educación para la paz y la convivencia, Educación del consumidor, Educación para la igualdad, Educación vial, Educación para la salud*... Es decir, se trataría de ver la presencia que la *transversalidad curricular, oficial*, tiene en la programación tutorial, esté o no inmersa en el currículum.

A la vez, quisiéramos también comprobar otros aspectos ampliamente recomendados para el desarrollo del actual currículum: *aprendizaje para la vida, aprender a aprender*... que parecerían aspectos reiteradamente recogidos en el actual diseño del currículum y que algunos no dudan en calificar como novedosa jerga carente de todo sentido.

Probablemente aún estemos muy lejos del modelo, como antes señalamos, de *Educación para la Carrera*, que se está llevando a cabo en numerosos países, pero lo cierto es que los denominados *ejes transversales* son un elemento de conexión con este movimiento y uno de los rasgos de identidad del nuevo curriculum, constituyendo, sin lugar a dudas, una novedad sustantiva de nuestro actual sistema educativo que muy plausiblemente confía más en un tipo de educación preventiva, que en otras medidas más terapéuticas —o peor aún, policiales y judiciales—, para adelantarse a verdaderos problemas sociales a los que la escuela no puede dar la espalda, como: drogadicción, SIDA, injusticia social, desigualdad...

¿Qué se está haciendo en este campo? ¿Qué tratamiento se está dando en la escuela a toda esta temática, tan novedosa y acuciante socialmente? ¿Cómo perciben los actuales adolescentes que se están tratando estos temas de tan gran transcendencia educativa, personal y social? Una vez más, nos debemos hacer estas preguntas para evitar quedarnos, como tantas veces, en bonitas intenciones y puros

deseos, que se quedan muy distantes de la problemática personal y social del adolescente y del joven.

E.— Medios y recursos disponibles *en los centros para llevar a cabo la función tutorial*

Este apartado sólo tiene cabida y se plantea en la escala de la versión para profesores. Se incluyen unos cuantos ítems al respecto, con la intención de comprobar qué medios y recursos se están poniendo en los centros a disposición de los tutores para llevar a cabo su tarea. Es imposible cumplir con los complejos cometidos tutoriales, con un mínimo de dignidad y eficacia, si no se cuenta con tiempos, espacios y recursos adecuados. El mercado editorial está empezando a ofertar una considerable cantidad de programas tutoriales que pueden ser una interesante ayuda para quienes con una buena capacidad selectiva y crítica sepan utilizar y adaptar —cuando no crear— para sus centros. Entre otros, cabe señalar los programas de Álvarez y cols. (1991), Feria (1993), Álvarez Rojo (1991), Rivas (1990), García Nieto (1990,1995), Indurain (1992), M.E.C. (1995), C.A.M. (1997)...

Son abundantes también los vídeos y demás medios audiovisuales que, con carácter general unas veces y monográfico otras, abordan temas tutoriales de una forma atractiva y motivante para el alumnado. Privar a los tutores de estos medios y no ser sensibles en los centros a la necesidad de adquirir abundantes y adecuados recursos al programar y llevar a cabo las intervenciones tutoriales puede condenarlas al fracaso o estar exigiendo a los tutores de los centros más de lo que razonablemente se les puede pedir, por la preparación con que cuentan y el tiempo y reconocimiento que a cambio se les ofrece.

Finalmente, se pregunta también a los profesores por la dinámica de desarrollo con la que llevan a cabo las tutorías: metodología grupal, activa, participativa, clima de relaciones interpersonales existentes entre los tutores y los alumnos...

En síntesis, en los ítems que configuran la totalidad de las dos escalas, se han incluido, a distinto nivel y con diferentes pretensiones, planteamientos y formulaciones, según que los destinatarios fueran los tutores o los alumnos, indicadores de los siguientes seis campos o variables que parecía oportuno estudiar y verificar:

1.— Estima, valor y aprecio hacia la función tutorial existente en los centros
2.— Actitudes, convicción y motivación de los propios profesores y tutores hacia la función tutorial
3.— Equilibrio existente en los centros entre la faceta instructiva y la formativo-tutorial-orientadora
4.— Contenidos que se tratan o tópicos que se abordan en la tutoría: información académico-profesional, ejes transversales...
5.— Medios y recursos con que las tutorías se llevan a cabo o que los centros ponen a disposición de los tutores
6.— Satisfacción de los alumnos con la tutoría y con lo que en ella se hace.

3.5. Recogida de datos

La recogida de datos se llevó a cabo entre los meses de Mayo y Junio de 1997 con la consiguiente aceptación del centro. La administración de las escalas de alumnos se realizó en las propias aulas, en unos casos por los orientadores del centro y en otros, por alguno de los componentes del equipo de trabajo para la realización del estudio. En cualquier caso, se dieron las correspondientes instrucciones para garantizar la igualdad en la administración de las escalas. No plantearon dificultades especiales y el tiempo de aplicación giró en torno a los diez o quince minutos.

La aplicación a los profesores se realizó repartiendo los ejemplares a cada uno de ellos y recogiéndolos posteriormente a través de algún profesor, Jefe de estudios, orientador, etc. La colaboración en este caso fue muy escasa, planteando bastantes reticencias, como suele ser habitual en estos casos, dada la frecuente utilización que se hace de ellos y las numerosas ocasiones en que no reciben información relativa a los resultados obtenidos en su centro.

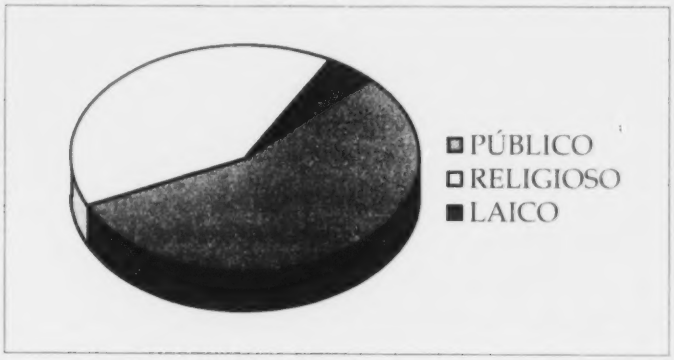
3.6. Análisis de datos e interpretación de resultados

3.6.1. Descripción de la muestra

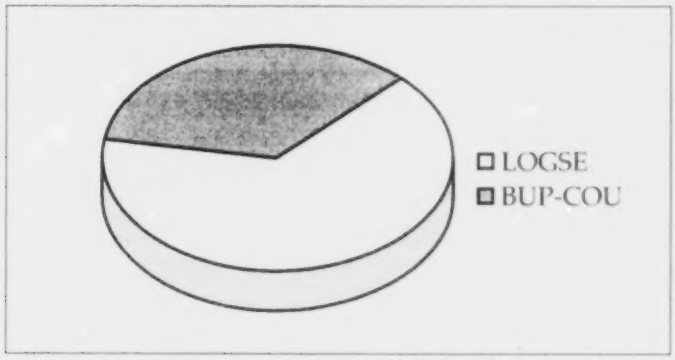
En relación a los ***alumnos***

La muestra está compuesta de *2.456 sujetos*, procedentes de veintidós centros, de los cuales, catorce son públicos y ocho privados, tanto laicos como religiosos.

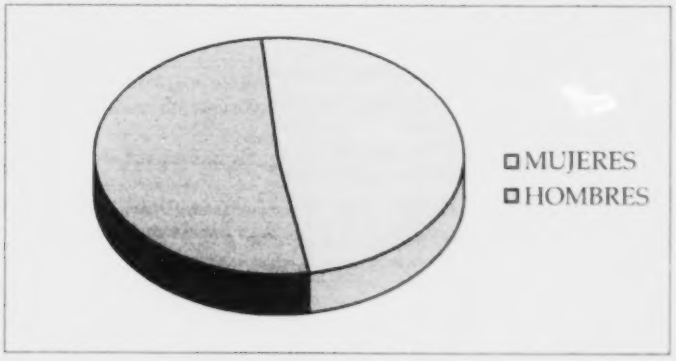
La distribución de los alumnos por *tipo de centro* es de 1.365 sujetos procedentes de centros públicos y 1.091 de centros privados (982 religiosos y 109 laicos), lo que representa en términos porcentuales un 55'6% y un 44'4% respectivamente. Se observa un número superior de sujetos de centros públicos, aunque inferior al que le correspondería por el porcentaje de distribución de centros de los dos tipos mencionados.



Según el *sistema educativo* en el que realizan los estudios, un 64'5% realizan estudios dentro de la L.O.G.S.E. y un 34'5% siguen estudios de B.U.P. y C.O.U. Se observa una mayor representación de alumnos de L.O.G.S.E., acorde con la situación de implantación de la reforma.



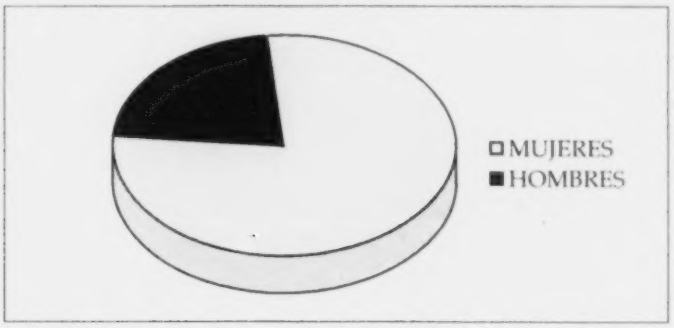
Por *sexo*, hay 1.183 mujeres frente a 1.250 varones y 23 que no aportan información al respecto. Representan un 48'6% de mujeres frente a un 51'4 % de varones, por lo que la muestra es equilibrada en esta variable.



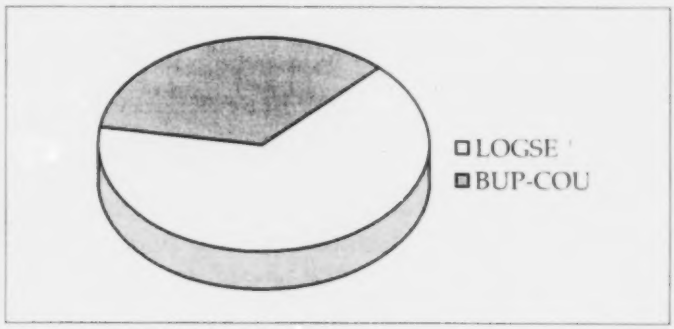
Con respecto a los ***profesores***

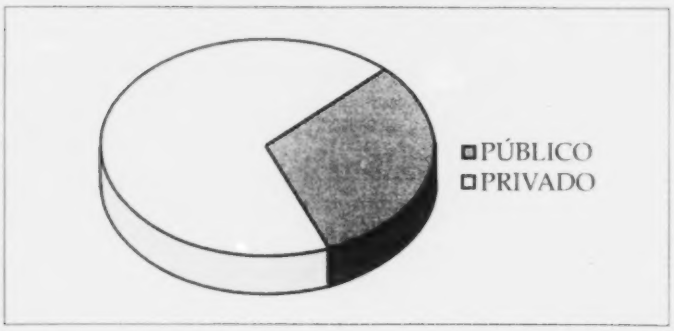
La muestra es de 134, pertenecientes a diez centros, aunque el número de los cuestionarios que se repartieron fue muy superior. Hemos de dejar constancia de los numerosos problemas y falta de colaboración por razones ya apuntadas anteriormente, si bien, como es obvio, la población de profesores tutores es muy inferior a la de alumnos.

Del total de esta muestra, 42 profesores pertenecen a centros *públicos*, 91 a centros *privados* y uno del que se desconoce el dato, con unos porcentajes respecto a los que proporcionan la información del 31'6% frente al 68'4% respectivamente. En este caso hemos encontrado una mayor respuesta en los profesores de centros privados.



Por *sexo*, del total del número de los que han proporcionado la información, el 78% son mujeres y el 22% varones y por curso el 67'8 trabajaban en el marco de la L.O.G.S.E. y un 32'2% en B.U.P.-C.O.U. Hay, por tanto, un marcado desequilibrio entre la representación de mujeres y varones que también puede corresponderse con el mayor porcentaje de mujeres dedicadas a la enseñanza. También se observa una mayor representación de los profesores que trabajan en el marco del nuevo sistema educativo frente a los que continúan trabajando en el sistema anterior, en consonancia con los alumnos y la realidad de los centros.





En cualquier caso, esta muestra no representa a todos los centros de los que se recogió información relativa al alumnado, ya que son 10 centros frente a los 22 de los alumnos. Por ello consideramos que la información obtenida, aunque valiosa, debe tomarse con las precauciones correspondientes, dada su escasa representatividad, ajena a nuestro planteamiento y voluntad, aunque debemos tener presente que numéricamente la población de profesores tutores de secundaria es lógicamente muy inferior a la de alumnos. No obstante, hemos decidido incorporarla, concediéndole una valor relativo, como corresponde a su reducida representación y a la posible fuente de sesgos a los que se ha podido ver afectada.

3.6.2. Características técnicas de los instrumentos de medida

En relación a la ***escala valorativa de los alumnos***, hemos obtenido una fiabilidad obtenida por de Cronbach de 0'9025, que puede considerarse muy alta, dados los aspectos valorados. Habiendo realizado un análisis de la fiabilidad de las cuatro partes de la escala, encontramos igualmente fiabilidades muy aceptables.

Respecto a la validez, hemos justificado anteriormente la validez de contenido del instrumento, si bien seguimos trabajando en la realización de otros tipos de análisis para la validación empírica del instrumento y la profundización en su estructura. Asimismo, se pretende realizar un análisis de las características técnicas de los ítems.

Los primeros estudios realizados, aplicando un análisis factorial, son congruentes con la estructura teórica que justificó la construcción del instrumento, destacando cuatro factores significativos que explican en torno a un 50 % de la varianza.

Por otra parte la ***escala de profesores***, a pesar de la escasa representatividad de la muestra y de la característica medida, tiene una fiabilidad muy alta (0'94), obtenida también por de Cronbach. Por subescalas, hemos obtenido también fiabilidades aceptables, que están comprendidas entre 0'89 y 0'68.

3.6.3. Análisis descriptivo por variables

Para el análisis de los datos hemos realizado unos primeros análisis de tipo descriptivo, basados en la obtención de las medias y las desviaciones típicas correspondientes a todos y cada uno de los elementos que componen cada una de las dos escalas. Se ha aplicado también la prueba "t" para analizar la significatividad de las diferencias en los resultados obtenidos en cada una de las escalas entre tipos de centros, según sean públicos o privados, y entre el tipo de enseñanza, según estén integrados en el sistema L.O.G.S.E. o en el sistema anterior de B.U.P. y C.O.U. Por último, se realizaron distintos análisis de varianza, para contrastes entre las medias de cada uno de los centros, que posibilitaran una interpretación más completa de los resultados.

En primer lugar, realizaremos el análisis de los resultados obtenidos en el total de la muestra de alumnos y, posteriormente se realizará el análisis de los profesores, destacando la tendencia general y los resultados más significativos. Debemos dejar cons-

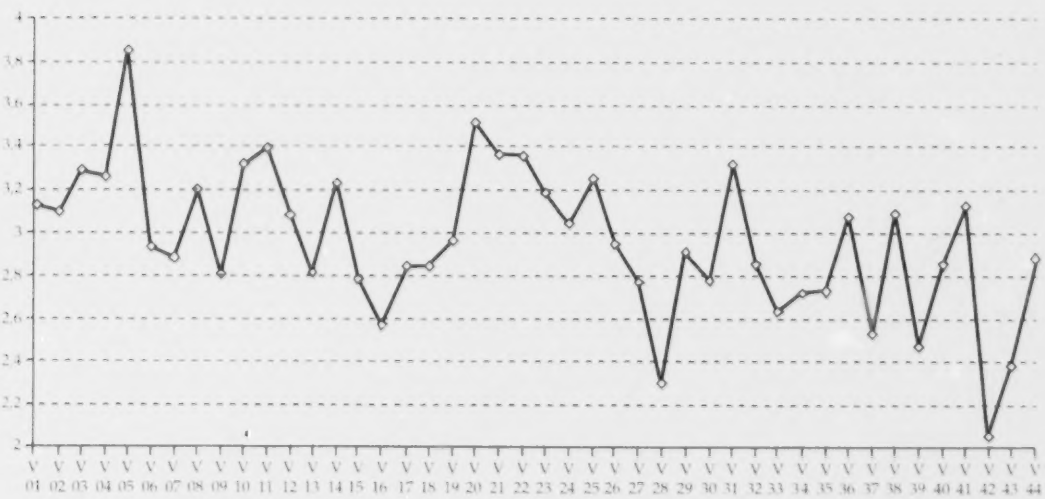
tancia que no todos los alumnos han respondido al total de las cuestiones de la escala, por lo que los resultados de cada ítem se han obtenido sobre el total de respuestas. Aunque la información obtenida es exhaustiva y permite análisis más pormenorizados, hemos decidido, para una exposición más fluida y clara, destacar los resultados más relevantes que, en cualquier caso, son de gran interés.

Resultados de los Alumnos

Los **resultados globales** (Gráfico nº 8) obtenidos por los **alumnos** en los 44 ítems de que se compone la escala nos muestran, una tendencia valorativa en torno a la media o valores ligeramente inferiores, con tendencia a la baja. Los valores giran en torno a 3 y 2. No se ha obtenido en ninguna variable un valor superior. Sin embargo, cuando vamos a las medias obtenidas por cada uno de los centros se observan en algunas variables medias inferiores a 2 y alguna de valor superior a 4, si bien predominan las medias en torno a 3, por lo que se observa una gran homogeneidad en las valoraciones de los distintos centros, tal como podemos apreciar en las desviaciones típicas obtenidas para cada variable. (Véase Tabla en los ANEXOS de resultados).

Gráfico nº 8

VALORACIÓN GLOBAL DE TODOS LOS ALUMNOS DEL FUNCIONAMIENTO DE LA ORIENTACIÓN EN LOS CENTROS



De estos resultados deducimos, en términos generales, que los centros no cumplen adecuadamente unas funciones que contribuyen a la formación del alumno en aspectos con una mayor vinculación con lo formativo.

Entre los **resultados globales**, vamos a destacar algunos por su mayor valoración respecto al resto de los ítems. Así, podemos observar cómo los alumnos *valoran con una media próxima a cuatro la importancia que los profesores, Jefe de estudios, Director, y otro personal del centro conceden a las buenas relaciones entre compañeros*, no existiendo diferencias significativas entre centros públicos y privados. Incluso, podemos añadir que precisamente la diferencia entre centros es muy escasa (0'67) aunque significativa por el elevado número de sujetos de la muestra a efectos de probar la significatividad; es la más baja que se produce entre centros en todas las variables analizadas

Resulta curioso comprobar cómo aspectos relacionados con el nivel de información que reciben los alumnos sobre planes de estudios, asignaturas optativas, modalidades de Bachillerato e incluso Selectividad, reciben valoraciones que superan la media de 3, rondando el 3'5, siendo los ítems más valorados, dentro de esta línea apuntada de tendencia a la media.

Por el contrario, *una de las medias más baja de todos los ítems*, ligeramente superior a 2, *corresponde al nivel de información sobre becas y ayudas* (ítem 28), no existiendo diferencias significativas entre centros públicos y privados a un nivel de significación del 0'01. Sin embargo, existen diferencias significativas en función del tipo de enseñanza y, aunque las medias son bajas (cercanas a 2), se detecta un incremento en la media correspondiente a los alumnos L.O.G.S.E. que puede suponer un cambio en la tendencia, con la implantación progresiva del nuevo sistema.

Las medias bajan cuando se les pide la valoración *sobre aspectos del centro relacionados con los problemas del alumnado o con temas de debate de actualidad, o información adecuada a las necesidades adolescentes o juveniles* (ítem 43 con una media de 2'3), no existiendo tampoco en este ítem diferencias significativas entre centros públicos y privados. Sin embargo, nos llama la atención cómo justamente en este ítem se observa una media significativamente superior según el tipo de enseñanza, a favor de los que cursan el sistema L.O.G.S.E. frente a los alumnos de B.U.P. y C.O.U. La diferencia no es muy grande, pero sí puede representar el principio de un cambio, iniciándose un proceso de creciente preocupación en los centros por aquellos aspectos más claramente formativos de la educación.

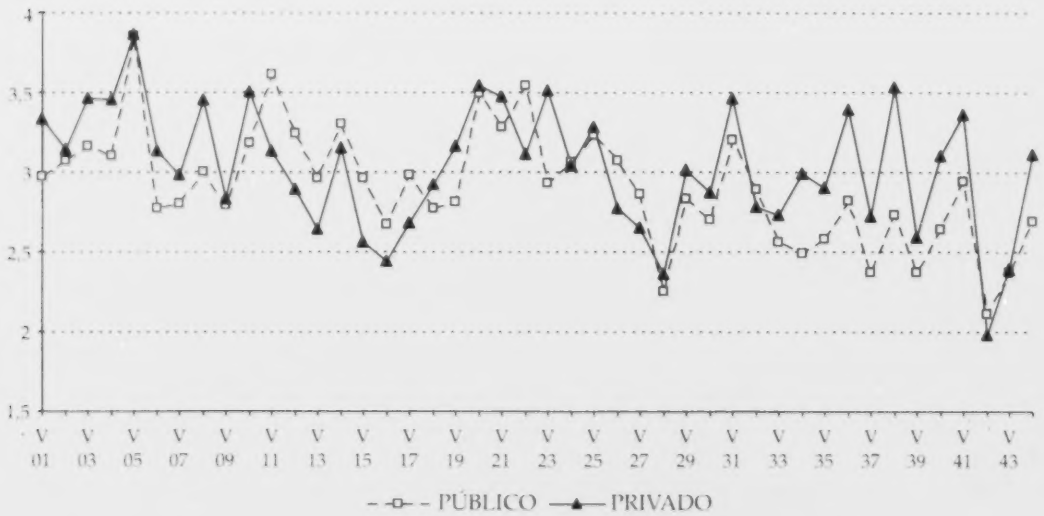
La valoración más baja la obtiene un ítem relacionado con las *salidas a fábricas, museos o empresas*, con una media de 2'052. Evidentemente la citamos por ser precisamente el valor obtenido más bajo, pero no se puede considerar este ítem como uno de los más relevantes de la escala, en relación con lo que se evalúa. Por otra parte, es bien cierto que estas salidas presentan bastantes dificultades y los centros suelen organizar algunas, que, a juicio de los alumnos, pueden resultar insuficientes.

Respecto a los **estudios diferenciales realizados entre centros públicos y privados** (Gráfico nº 9), ya mencionados alguna vez anteriormente, encontramos *diferencias significativas entre las medias en la mayoría de las variables*, generalmente *a favor de los centros privados*. Sin embargo, estas diferencias, que son significativas por el elevado número de sujetos para probar la significatividad, son, en general, irrelevantes, dada la escasa magnitud de la diferencia entre medias, inferior a medio punto en todos las variables a excepción de tres, y con diferencias en torno a las dos o tres décimas.

La mayor diferencia, de 0'8 puntos, se encuentra en relación al ítem 38, cuyo contenido hace referencia a la *medida en que el centro hace pensar sobre valores como el altruismo, la participación, la solidaridad, la igualdad, el respeto a las normas, el valor del esfuerzo y el trabajo*, etc. Como se puede observar, el contenido de este ítem está estrechamente relacionado con las materias transversales, contempladas en la L.O.G.S.E., y la diferencia encontrada es bastante importante, dados los valores extremos de la escala (1-5). Es precisamente en este ítem donde encontramos la mayor diferencia entre centros, con una diferencia entre la media más alta y más baja de 2'37. Sin embargo, la diferencia entre las medias de alumnos L.O.G.S.E., y B.U.P. y C.O.U., es muy escasa (0'19). Este resultado es importante por el contenido específico del ítem, dada la importancia social y ya que, tal como lo recoge la legislación, es un componente formativo de primera magnitud, al que, evidentemente, los centros deben prestar atención, tanto por su valor formativo, como por cumplir una prescripción legal. La valoración media del ítem está justamente en la media (3'09), pero es muy importante la diferencia entre centros. En consonancia con este resultado, destacamos también el obtenido en el ítem 34, relativo a la *información y colaboración con campañas humanitarias* (SIDA, racismo, xenofobia, sexismo, marginación...), con una media global de 2'71 y una diferencia de 0'49 a favor de centros privados. La puntuación media es ligeramente baja y la diferencia significativa.

Gráfico nº 9

DIFERENCIAS ENTRE CENTROS PÚBLICOS EN LAS VALORACIONES DE LOS ALUMNOS SOBRE FUNCIONAMIENTO DE LA ORIENTACIÓN EN LOS CENTROS



También encontramos una diferencia significativa, ligeramente superior a 0'5 a favor de los centros privados, en el ítem 36, relativo a la *disponibilidad de tiempo por parte de profesores y tutores para recibir y atender a los alumnos*. No hay diferencias en función del tipo de enseñanza y entre centros la diferencia máxima es de 1'48 puntos.

En el mismo caso que el mencionado se encuentra el ítem 23 relativo a *Selectividad*. Aquí también la diferencia es superior a 0'5 a favor de los centros privados, sin embargo, *hay diferencias claramente significativas entre el tipo de enseñanza, a favor de los alumnos de B.U.P. y C.O.U.*, quienes obtienen una media superior a los alumnos L.O.G.S.E. en relación a la información que reciben sobre ella. Probablemente en este caso, las razones haya que encontrarlas en que los alumnos de B.U.P. y C.O.U. realizan estudios encaminados directamente hacia la Universidad y, por tanto, reciben información en mayor o menor grado —según el curso— de la Selectividad. Sin embargo, los alumnos de la E.S.O. pueden o no acceder a estudios universitarios, por lo que el nivel informativo se centra más en otras áreas de estudios. Es cierto que los alumnos de Bachillerato L.O.G.S.E. tienen el mismo enfoque que B.U.P. y C.O.U. en el sentido mencionado, pero las valoraciones quedan ponderadas por los alumnos de E.S.O., que tienen una mayor representación numérica en la muestra, correspondiendo a la distribución poblacional de alumnos en esta variable.

Resulta curioso cómo los alumnos de *los centros públicos obtienen una media significativamente superior* (de 0'48) *a los centros privados en relación a* un ítem (nº 11), en que se valora *"si en el centro lo único que interesa es aprobar"*. Aunque la diferencia no es muy grande, es congruente con los resultados destacados anteriormente respecto a los valores Aquí el mayor valor tiene un sentido negativo, si consideramos que se pone especial énfasis en lo instructivo, a través del aprobado, frente a lo formativo. En el ítem 12, estrechamente relacionado con el 11, se observa un resultado similar y coherente con el anterior, cuando se valora si a *los profesores sólo les interesa que sepamos su asignatura*. En este sentido, es evidente que todos los centros deberían reflexionar sobre este resultado para incrementar su interés por estos aspectos formativos, concediéndoles un valor fundamental para esta sociedad, incorporando, por otra parte, el espíritu de la ley.

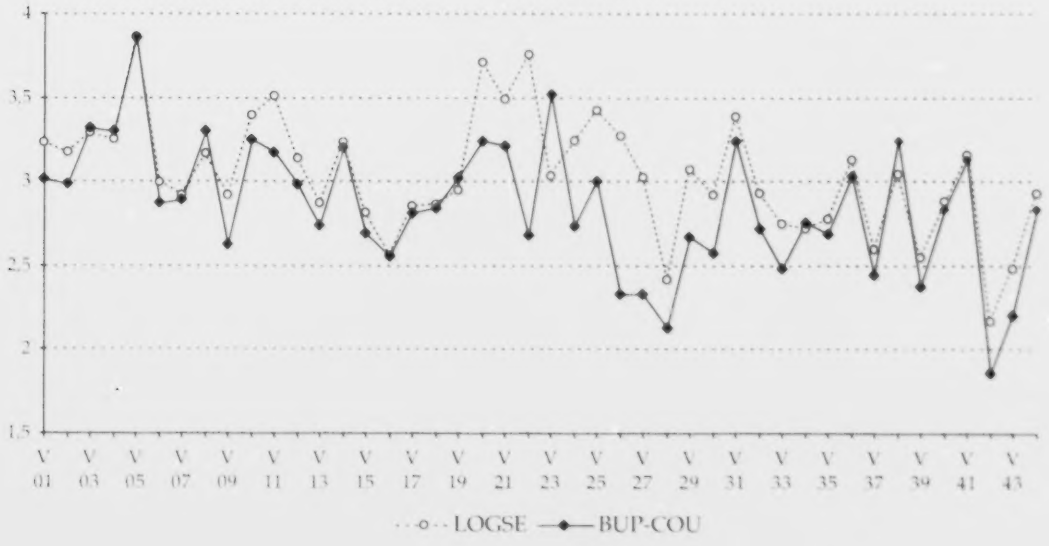
Los estudios diferenciales realizados en función del **tipo de enseñanza** *(L.O.G.S.E., y B.U.P. y C.O.U.)* (Gráfico nº 10) presentan diferencias significativas en un porcentaje superior al 50% de los ítems, pero, como ya apuntamos anteriormente, al referirnos a las diferencias entre tipo de centro, las diferencias son irrelevantes en la mayoría de los casos y en casi todos los casos a favor del nuevo sistema educativo. Destacaremos las de mayor importancia por la magnitud de su diferencia.

La mayor diferencia, de 1'08 puntos, la hemos obtenido en el ítem 22, relativo a *la información sobre modalidades de Bachillerato*. Anteriormente ya apuntamos que los mayores valores globales obtenidos correspondían a lo ítems relacionados con el nivel de información y es precisamente en estos ítems donde se detecta globalmente una tendencia positiva en el sistema actual en relación con este aspecto, lo que puede contribuir a ayudar al alumno a realizar las opciones más adecuadas, basa-

das en su mayor nivel de información. Así, junto a este ítem encontramos también diferencias importantes en otros ítems vinculados a la información, tales como el ítem 20, relativo a planes de estudios (dif. 0'47), el ítem 21 relativo a *las asignaturas optativas* (dif. 0'27), el ítem 24, relativo a *las futuras salidas profesionales e inserción laboral* (dif. 0'50), el ítem 25 relativo a *la elección de estudios futuros* (dif. 0'42), el ítem 26, relativo a *la oferta de módulos profesionales* (dif. 0'93) y el ítem 27 relativo a *los cambios de estudios alternativos* (dif.0'69) Esperemos, no obstante, que esta tendencia siga aumentando hasta conseguir niveles más aceptables de los existentes.

Gráfico nº 10

DIFERENCIAS EN LAS VALORACIONES DADAS POR LOS ALUMNOS DE BUP Y COU Y LOS ALUMNOS DE LA LOGSE SOBRE EL FUNCIONAMIENTO DE LA ORIENTACIÓN EN LOS CENTROS



Por último, dentro de este apartado, destacaremos también *la mayor valoración que se realiza por parte de los alumnos del sistema actual, del funcionamiento de las tutorías en sus centros,* con una diferencia de 0'40 respecto a la valoración que realizan los estudiantes del sistema anterior. En este aspecto la diferencia entre centros es importante con un valor de 1'56 significativo. Nos parece digno de interés porque se muestra la tendencia positiva que ya venimos apuntando en muchos aspectos analizados.

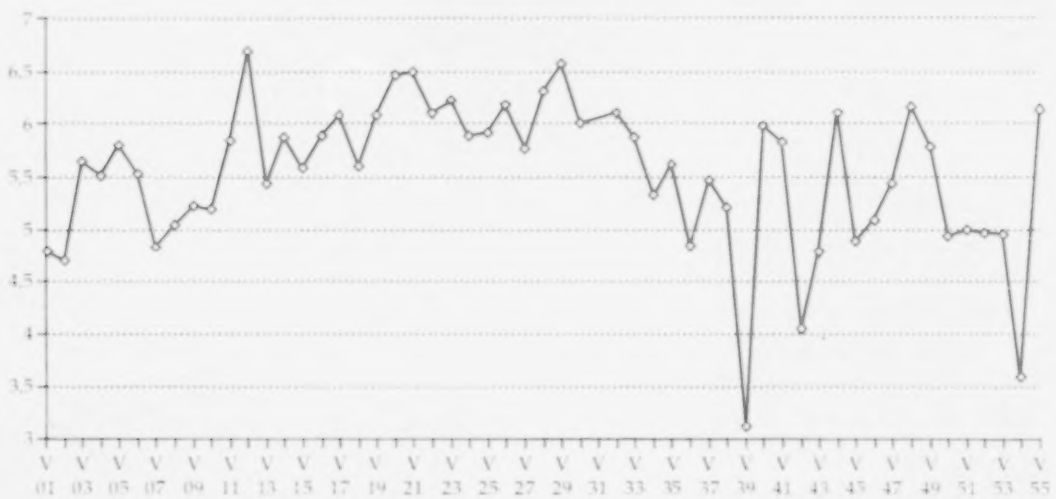
Resultados de los Tutores

Con relación a la escala de profesores, debemos recordar que los valores están comprendidos entre uno y siete, por lo que los datos no se pueden comparar directamente con los obtenidos por los alumnos, cuya escala va de uno a cinco. Es evidente, que como ya expusimos anteriormente, estos resultados hay que tomarlos con las precauciones correspondientes, dada la escasa representatividad de la muestra y las posibles fuentes de sesgos que han podido afectar a los resultados, especialmente el relacionado con las características específicas del profesorado que ha decidido colaborar en el trabajo, cumplimentando la escala, frente al numeroso grupo que no lo ha hecho. No obstante, hemos decidido incorporar esta información por proceder del profesorado, factor clave de la reforma, en general, y de la acción tutorial, en especial. Destacaremos los resultados más relevantes y la tendencia general de los resultados.

En general (Gráfico nº 11), se observa que la valoración que hacen del funcionamiento de la tutoría en sus distintos componentes varía entre valores ligeramente superiores a la media (superiores a 4) y bastante superiores, del orden de cinco, seis puntos aproximadamente. Excepcionalmente hay algún valor inferior a la media, con valores en torno a los tres puntos. La variabilidad es bastante baja, y, en consecuencia, existe una gran homogeneidad entre las valoraciones. Observamos, pues, una tendencia, bastante frecuente por otra parte, *a valorar las actividades que realizamos por encima de los receptores de la misma*, que tienden a valoraciones más bajas. En cualquier caso, constituye una información de contraste que nos puede permitir detectar unas tendencias, necesidades o causas que pueden poner de manifiesto la realidad actual de nuestros centros en relación con las funciones analizadas.

Gráfico nº 11

VALORACIÓN GLOBAL DE LOS TUTORES SOBRE LA FUNCIÓN TUTORIAL



La valoración más alta la obtiene el ítem 12, relativo al *interés y el gusto que el profesor tiene por la educación*, con una puntuación que ronda la máxima de 6'7. La diferencia es irrelevante entre centros públicos y privados, aunque significativa. Nos parece importante este ítem para detectar el grado de satisfacción con la profesión a la que está vinculado.

En relación a la valoración o gusto que hace el profesorado de la tutoría, tenemos algunos ítems importantes. Con una puntuación ligeramente inferior al ítem 12 pero, en cualquier caso, bastante alta (5'84) aparece la valoración referida a su *gusto por ser tutor* (ítem 11). También en el ítem 6 los tutores manifiestan *la importancia que sus compañeros tutores dan a la función tutorial* con una puntuación media de 5'8. En ambos ítems hay *diferencias significativas a favor de los centros privados* con diferencias entre medias que rondan el punto y medio, sin embargo no existen diferencias significativas entre las medias obtenidas por los profesores tutores del sistema actual o el anterior.

Con una *valoración muy alta* (6'57) aparece también el ítem 29 relativo a si *sus alumnos pueden hablar con él cuando lo desean*. Contrasta con la opinión manifestada por los alumnos al referirse a la disponibilidad de tiempo por parte de profesores y tutores, no obstante hay un matiz diferente en el ítem, al margen de las diferencias en la tendencia general de las puntuaciones.

Los ítems 20 y 21 también obtienen puntuaciones superiores a seis puntos. Es muy importante el resultado en cuanto refleja el *interés de los profesores tutores por los problemas y preocupaciones de sus alumnos*, y la afirmación de que *su función formativa es tan importante como la instructiva*. Dentro del posible sesgo y la escasez de representación de esta muestra, como ya señalamos con anterioridad, no deja de resultar interesante el sentir de este profesorado, donde, por otra parte, existe una homogeneidad en las respuestas de todos. En la misma línea apunta el resultado del siguiente ítem 22, relativo al intento de *ser objetivo y equilibrado, cuando se dan problemas o conflictos entre su grupo de alumnos y algún profesor*.

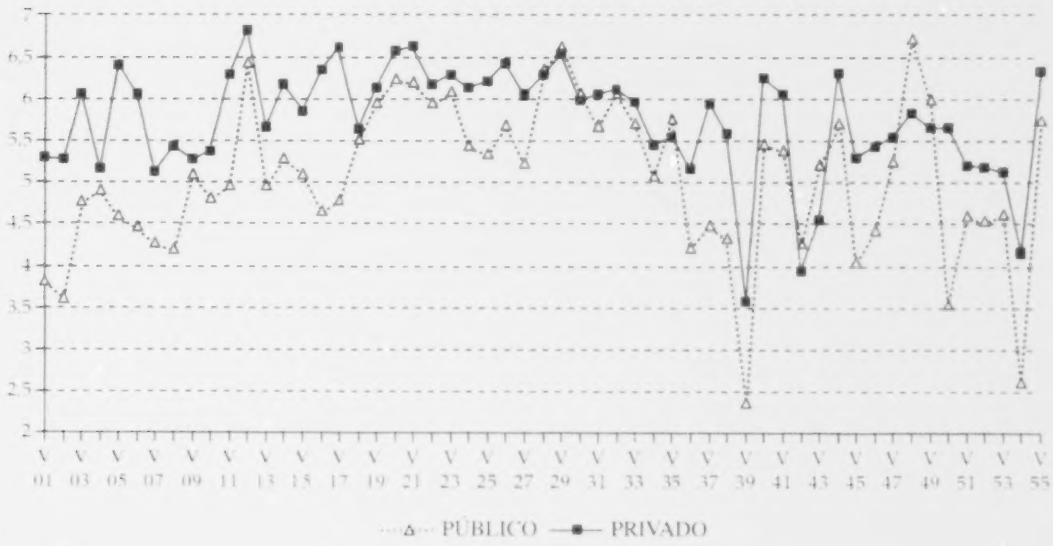
Con cierto grado de coherencia con respecto a las valoraciones de los alumnos, nos encontramos con el ítem 28, relativo a la *información que ofrecen a los alumnos sobre planes de estudios, asignaturas optativas*, etc. También en este caso la valoración supera los seis puntos. No existen diferencias significativas entre centros públicos y privados, ni tampoco entre el tipo de enseñanza a la que atienden. Los alumnos también valoraron con las puntuaciones más altas los ítems relativos a estos elementos informativos.

Con relación a **las puntuaciones más bajas**, inferiores a la media, hemos encontrado dos (ítems 39 y 54). Su contenido está relacionado con la *invitación a los padres especialmente preparados o especialistas para que hablen a su grupo de tutelados* sobre temas, como: droga, sexualidad, diversiones, y el segundo con el *uso de medios audiovisuales en la tutoría*. En ambas variables encontramos *diferencias claramente significativas entre centros públicos y privados, a favor de estos últimos*. Las diferencias son de 1'21 y 1'54 puntos respectivamente.

Los **estudios diferenciales** realizados en función del **tipo de centro, público —privado** (Gráfico nº 12) muestran diferencias significativas en más del 50% de las variables a favor de los centros privados. Gran parte de estas diferencias entre medias son superiores a un punto. Serán precisamente los datos que vamos a especificar en el análisis, aunque algunos se han comentado anteriormente junto a algún otro ítem destacado, con el que estaba relacionado por su contendo. Es el caso de los ítems 6 y 11, por ejemplo.

Gráfico nº 12

DIFERENCIAS EN LAS VALORACIONES DADAS POR LOS TUTORES DE CENTROS PÚBLICOS Y PRIVADOS SOBRE LA FUNCIÓN TUTORIAL



En primer lugar, en el ítem 1, relativo a si *en el centro se da la misma importancia a lo instructivo que a lo formativo,* los centros privados muestran un valor bastante superior a la media, mientras que los centros públicos obtienen una puntuación más baja que la media. Este ítem esta estrechamente relacionado con el 5, cuando se les solicita que respondan a *si en su centro les preocupa que los alumnos no sólo aprendan mucho sino que se formen bien.* En este caso las medias se incrementan en ambos tipos de centros y aumenta la diferencia entre ellos (1'8). Ambos resultados en los dos ítems son coherentes respecto a la importancia de lo formativo, aunque la diferencia entre los resultados puede deberse al matiz diferenciador del ítem, ya que en el primer caso se refiere a la actitud general en el centro, mientras que en el segundo tiene una mayor incidencia personal en la disposición de los profesores.

También se producen diferencias significativas e importantes (1'67), en relación con *la programación de actividades para la formación y actualización de los tutores* (ítem 2), si bien en este caso, todos sabemos que la formación de los profesores en los centros públicos no suele estar organizada por los propios centros. En la misma línea encontramos diferencias en cuanto a *"si en el Proyecto Educativo del centro se recogen claramente los aspectos tutoriales"*. Observamos cómo, en general, los centros privados dedican una mayor atención a la programación de actividades.

En relación al ítem 8, referido a *la existencia de un coordinador de tutores, por cursos, ciclos o niveles,* la valoración no es tan alta como otros señalados, pero existen diferencias significativas a favor de los centros privados. En los ítems 16 y 17, relativos al *grado de acuerdo con el Proyecto Educativo de su centro y con los valores humanos y sociales que se recogen en el mismo,* también encontramos diferencias significativas y relevantes (superiores a 1'5 puntos) a favor de los centros privados.

En la misma línea de la existencia de diferencias significativas que venimos señalando, se encuentra el ítem 37, referido a *la programación de actividades culturales y recreativas promovidas por los tutores y profesores a lo largo de los cursos,* como visitas a museos, empresas y excursiones. Aquí debemos recordar que en un ítem de similares características de la escala de alumnos obtuvimos la media más baja. No es que aquí hayamos encontrado las medias más altas, por el contrario la media de los centros públicos ronda el valor medio cuando en los alumnos era algo inferior. No obstante, ya mencionamos en ese momento las dificultades que conlleva la programación de actividades a realizar fuera del centro, pero sí conviene tener en cuenta la perspectiva de los alumnos respecto a estas actividades. Por otra parte, el ítem, tal y como se formula a los profesores, tiene un matiz diferencial que abarca actividades culturales y recreativas que no necesariamente se deben realizar fuera del centro escolar, lo que podría también explicar la diferencias. En cualquier caso, destacamos igualmente la existencia de diferencias significativas entre centros públicos y privados en la dirección señalada.

En consonancia con los resultados de otros ítems mencionados, encontramos el ítem 38 relativo al *debate en tutorías sobre temas que, no siendo estrictamente académicos son de interés y actualidad:* políticos, religiosos, sociales..., en el cual también existen diferencias significativas y relevantes entre los dos tipos de centro, a favor de los privados existen diferencias significativas.

En dos ítems relativos a la *disponibilidad de recursos o medios para desarrollar la tutoría* (ítems 45 y 46) encontramos igualmente diferencias significativas en la dirección mencionada en los ítems anteriores, no así entre tipo de estudios.

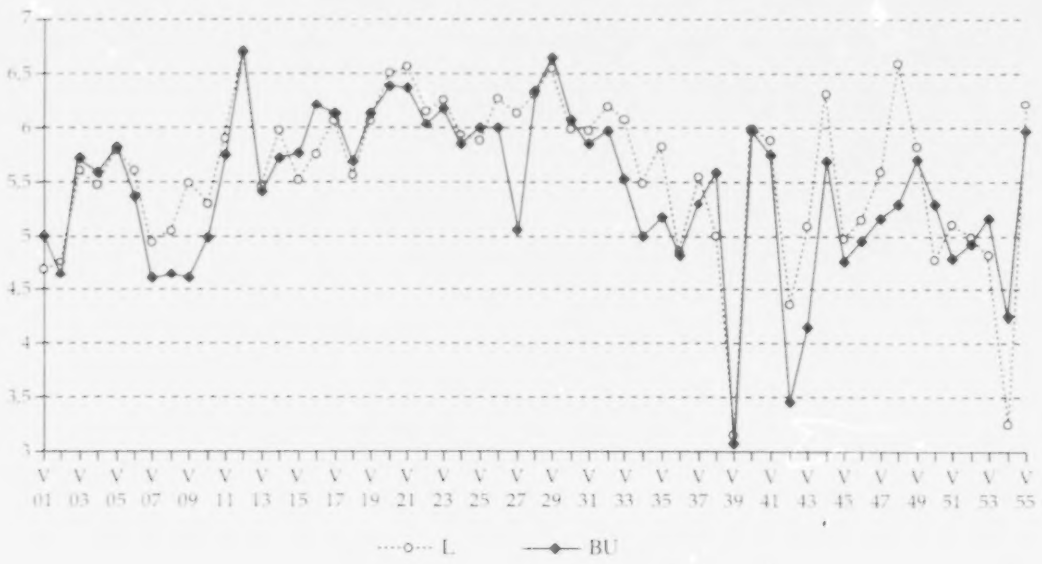
Por último, *la diferencia más grande entre centros públicos y privados* (de 2'11 puntos) la hemos obtenido en relación con un ítem, también vinculado a la subescala de recursos. Se trata del ítem 50 y en él se pregunta acerca de las *características de los despachos o lugares para recibir a los padres en cuanto puedan garantizar un clima cómodo, distendido y confidencial.* Es evidente, que para los centros privados el tutor es una figura fundamental, tanto por su importancia en el cumplimiento de una función formadora como por la imagen y prestigio que puede dar de la institución y, en este sentido, se convierten en

un elemento fundamental que puede implicar una mayor o menor demanda de alumnos dentro de un sistema de libre elección de centro. De aquí que en este contexto se puedan explicar estos resultados.

Los ***estudios diferenciales*** en función del tipo de ***sistema educativo*** en el que están trabajando (Gráfico nº 13), nos aporta *escasas o nulas diferencias*, hecho, por otra parte comprensible en este momento de transición, ya que muchos de ellos pueden estar vinculados a ambos tipos de enseñanza o acaban de integrarse en el nuevo sistema. No obstante debemos destacar que, en la valoración de los alumnos, vislumbramos una mejor valoración de algunos aspectos tutoriales en los alumnos integrados en la L.O.G.S.E. que hacen abrigar nuevas esperanzas para un futuro inmediato.

Gráfico nº 13

DIFERENCIAS EN LAS VALORACIONES DADAS POR LOS TUTORES PERTENECIENTES AL SISTEMA LOGSE Y LOS QUE EJERCEN EN BUP Y COU SOBRE LA FUNCIÓN TUTORIAL



Destacaremos a título ilustrativo los ítems en que las diferencias son más importantes, en torno a un punto. Así, en el ítem 27, relativo a si *tienen alguna reunión conjunta con los padres de los alumnos*, encontramos diferencias significativas *a favor del sistema actual*. También encontramos diferencias en relación a la *presencia de especialistas para ayudar al tutor*. Hay también una diferencia ligeramente inferior al punto, pero significativa, en relación al *tiempo que le ocupa el papeleo y los asuntos burocráticos* (cumplimentación de boletines de notas, actas, controles de asistencia...). Hemos des-

tacado este ítem porque es evidente que, también en este aspecto, las funciones del tutor se han incrementado considerablemente y puede ser la tendencia que refleje este cambio.

3.7. Conclusiones

Tras el análisis realizado, queremos destacar, a modo de síntesis, algunas de las conclusiones generales que se deducen de los resultados obtenidos, y de la interpretación que de los mismos acabamos de exponer.

El análisis de los resultados muestra un perfil del funcionamiento de las tutorías en la Comunidad de Madrid, del que se pueden extraer algunas conclusiones. En general, las valoraciones realizadas por los alumnos ponen de manifiesto que *las tutorías funcionan regularmente en los centros, con una cierta tendencia a la baja.* Sin embargo, se apunta *una tendencia positiva de mejora con la implantación del actual sistema educativo respecto del anterior,* acorde con las nuevas funciones que la legislación encomienda en la labor de Orientación y, concretamente, en lo que se refiere a las funciones de los tutores. Este hecho permite albergar esperanzas a corto plazo en un proceso creciente, donde el componente formativo de la educación pueda ir alcanzando el peso e importancia que los propios profesores del estudio manifiestan en la escala. La actitud de los mismos es igualmente muy positiva en relación a la *importancia que asignan a la labor de tutor y la que ellos consideran le asignan los compañeros de sus centros respectivos,* a pesar de que existan problemas de funcionalidad, relacionadas con la escasa preparación recibida para cumplir estas funciones, la limitación del tiempo asignado para un cumplimiento acorde con la responsabilidad y exigencias, o la escasez de recursos, entre otros factores, de los que las administraciones públicas debieran tomar buena cuenta si, como reiteradamente escuchamos y leemos, se pretende una educación de calidad.

Destaca especialmente el hecho de que *las funciones informativas de la Orientación* respecto a materias optativas, modalidades de Bachillerato, módulos profesionales, tipos de Bachillerato, etc., sean las que parecen cumplirse mejor en los centros y, no cabe duda, de que es una labor fundamental que puede contribuir a una elección de los alumnos más acorde con sus intereses y capacidades. También aquí se observa la tendencia positiva en los cursos dentro del marco de la L.O.G.S.E. Sin embargo, las funciones formativas deben ir más allá que lo que supone una labor informativa, abarcando otros aspectos más referidos, entre otros, a la importancia que se debe asignar al desarrollo de valores que claramente demanda esta sociedad actual, como el altruismo, la solidaridad, etc. También *se precisa incrementar el interés e implicación de los centros en el nivel de información, tratamiento y atención por los problemas e intereses personales,* propios de la fase de desarrollo de la edad que estamos tratando, adolescencia y juventud. De los resultados deducimos que *los mencionados elementos, esencialmente formativos, parecen no tener la debida atención por parte de los centros.*

Las diferencias encontradas en muchos aspectos analizados, entre centros públicos y privados, nos deben hacer reflexionar sobre algunos puntos. Independientemente de

las consideraciones realizadas en torno a la labor que el tutor puede desempeñar desde el punto de vista de la proyección externa que puede dar del centro en un contexto de mercado, es una realidad su mayor valoración en muchos elementos analizados y una diferencia generalizada a su favor. Esta tendencia la observamos tanto en la escala de alumnos como de profesores, por lo que, aunque no sería adecuado relacionar estas valoraciones con una mejor calidad de los centros, *convendría que las administraciones correspondientes tomaran las medidas pertinentes para mejorar el funcionamiento de un servicio en el que se sustenta una gran parte de la reforma.* En este sentido, hemos destacado cómo la planificación de actividades y disponibilidad de recursos presenta diferencias importantes a favor de los centros privados. También resaltamos la mayor valoración en la importancia asignada a valores educativos fundamentales, con claro componente formativo. Estos y otros elementos, señalados en el análisis de los resultados, son un exponente claro de lo que venimos manifestando.

Como vemos, los Departamentos de Orientación, los tutores y las administraciones o direcciones de centros correspondientes tienen un gran reto en un futuro que deseamos no sea muy lejano. Este trabajo, pone en evidencia algunas lagunas y, a la vez, abre un camino de esperanza para que, en general, el sistema educativo vaya incrementando sus niveles de calidad, mejorando distintos pilares del mismo, como es el que ha sido objeto de nuestro estudio.

IV. PROSPECTIVA DE LA ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

No hace mucho, en el V Seminario Iberoamericano de Orientación celebrado en Tenerife y en el contexto de un panel de expertos, tuvimos la osadía de «predecir» algunas características de la Orientación en España a medio plazo. Y decimos osadía por el riesgo que lleva consigo todo pronóstico cuando el hombre o la sociedad son protagonistas (Díaz Allué, 1993). Pues bien, transcurrido un quinquenio, nos ratificamos en la mayoría de las afirmaciones de entonces e incorporamos otras aportaciones a nuestra visión prospectiva, fruto de la experiencia acumulada en estos últimos años y del estudio empírico que hemos presentado[23].

La orientación en Educación Secundaria vendrá caracterizada por lo siguiente:

— Una ampliación de la Orientación en esta Etapa hasta cubrir las necesidades de todos los Institutos. Y un incremento de Especialistas en estos Centros que eviten la sensación actual de la mayoría de Orientadores en ejercicio de estar desbordados por la demanda. (Es un «voto de confianza», no muy fundado, en quienes tienen la responsabilidad de llevarlo a cabo.)

---

23 Recomendamos, además, por la calidad de la reflexión crítica y su visión de futuro: Álvarez Rojo (1994): *Orientación educativa y acción orientadora* (el Capítulo 2, epígrafes 2.3. Orientación y práctica profesional en el contexto de la Reforma iniciada por la LOGSE y 2.4. Retos para un futuro inmediato, pp. 64-73); Marín, M.A. (1996): La orientación en el marco de la Reforma Educativa: aproximación crítica y prospectiva (Ponencia). En *XI Congreso Nacional de Pedagogía*. S. Sebastián, pp. 291-320; Sanz Oro (1995): Las funciones de la orientación en el marco de la LOGSE: Perspectivas de futuro, pp. 9-23. En Sanz Oro, R. (Ed.), Castellano, F. (Ed.) y Delgado, J.A. (Ed.), *Tutoría y Orientación*. Barcelona, Cedecs.

— Los Departamentos de Orientación tendrán una conexión más estrecha y persistente con el mundo laboral —facilitado, incluso, por las Prácticas en los Centros de Trabajo—. Ello permitirá un mayor conocimiento mutuo y agilizará la inserción de los recién graduados en las Empresas y Organismos que oferten empleo.
— Se realizará paulatinamente una «europeización» de la Orientación. Como dice el CEDEFOP (1990): «Cuanto mayor es la cohesión de la Europa de los 12 —hoy ya de los 15— más candente se hace la cuestión de una mayor colaboración entre los servicios nacionales de Orientación Profesional. En realidad, la Orientación Profesional podía cumplir en una Europa unida la función de encrucijada cualitativa entre la oferta y la demanda para los mercados europeos de trabajo, educación y formación continua». Mas, para ello, añade, será necesario «europeizar» la Orientación.

  Para que tal colaboración europea en Orientación se plasme en programas concretos, será preciso que las entidades oficiales representadas en las Conferencias pongan, en esta tarea, el mayor empeño.
— Una Orientación «intercultural». La afirmación que Muñoz Sedano (1982) hace con referencia a Europa, se puede transferir a España, cada día más consciente de la pluralidad de culturas que cohabitan en su suelo[24].

  Incluso cada ciudad es hoy una mezcla de culturas que se ignoran en tantos casos y, sin embargo, llamadas a enriquecerse mutuamente.

  La Orientación Educativa contribuirá, desde su intervención en toda la Planificación Escolar, a que estos temas se debatan y se hagan vida en el quehacer cotidiano del Centro de Secundaria.
— Se intensificarán los cambios de tendencias que venimos observando en la Orientación; cambios evidentes en los «enfoques teóricos», más tímidos en la práctica orientadora[25].
  - Será una realidad incuestionable la Orientación entendida como «proceso», a lo largo de la escolaridad, frente a la intervención esporádica que ha predominado en épocas en las que el diagnóstico, mediante tests, parecía proporcionar la medida del hombre.
  - Serán «clientes» de la Orientación todos los miembros de la comunidad educativa, en contraste con los tiempos en que se centraba la atención en el alumno como cliente típico de la acción orientadora.
  - Se logrará, al fin, la inserción de la Orientación en el currículo y del Orientador en el equipo educativo, como un miembro comprometido, que eliminará definitivamente esa «yuxtaposición de funciones», que tanto ha

24 También es de gran interés el tema monográfico que desarrolla M. Bartolomé Pina (1997). Panorámica general de la Investigación sobre Educación Intercultural en Europa. *Revista de Investigación Educativa*, 15-1, pp. 7-30.

25 Pueden verse con más detalle algunos de estos aspectos en Díaz Allué, M.T. (1990). Orientación y Tutoría en la Reforma del Sistema Educativo. *Orientación y Tutoría*. Madrid, CEVE, 21 pp. También en ésta y otras cuestiones es importante la aportación de M.A. Zabalza Beraza (1989) con su: Propuesta de un Modelo de Orientación Escolar plenamente integrado en el proceso didáctico. *Jornadas de Orientación Educativa*. Madrid, 6-7-8 de octubre de 1983. Universidad Complutense, pp. 289-300.

dificultado una acción conjunta. (Los pasos que se van dando permiten aventurar este futuro.)

- El equipo orientador, con responsabilidad compartida y diferenciada, sustituirá para siempre al especialista único, verdadero «superman», llamado erróneamente a resolver todos los problemas.
- Será objetivo prioritario en la acción educativa el «programa orientador», y el diagnóstico tendrá sentido como fase imprescindible del proceso de Orientación, nunca como meta.
- Se acentuará el carácter preventivo de la Orientación, creando ambientes favorables a un desarrollo normal del niño o del adolescente, en la familia, el Centro Escolar, etc. (sin prescindir de la intervención terapéutica cuando fuere precisa).

— El enfoque «clínico» de la Orientación será decisivamente sustituido por la visión educativa de la misma. Se hará, pues, realidad el reconocimiento de que en la Escuela «El clínico, el terapeuta, el rehabilitador pueden desarrollar su intervención de manera aislada; pero el Orientador no puede en absoluto sustraerse a lo que es la complejidad, concreción y dinámica de funcionamiento del Centro donde desarrolle su cometido» (Zabalza, 1989).

— En la línea de lo que concluye Watts (1987) se irá imponiendo en la Orientación un «modelo profesional más abierto»: el trabajo en grupo, con variedad de técnicas; la colaboración con el profesorado y la familia —copartícipes de la acción orientadora—; la relación con los demandantes de empleo, etc., serán signos de esta apertura ya iniciada.

— Habrá, cada vez, un mayor protagonismo del orientando que será un «elemento activo» en su propia orientación, no un receptor pasivo, a la espera de la información del especialista, siempre necesario.

— La Tutoría se irá reconociendo y valorando, progresivamente, como la «dimensión orientadora» de todo profesor que no quiera reducir su actividad a la de ser un mero «enseñante». La «formación inicial» y la «formación continua» —como profesional en ejercicio—, mediante módulos teórico-prácticos sobre la acción tutorial aumentará su motivación, al tiempo que irá eliminando la inseguridad que produce desempeñar una tarea sin suficiente preparación.

Las propuestas más novedosas de la LOGSE que nos implica y queremos resaltar son:

— Los temas transversales, integrados en el currículum, con la participación de distintas áreas de conocimiento y desarrollados en todos los niveles educativos constituirán uno de los compromisos más sugerentes de los tutores y orientadores como «agentes dinamizadores» de su puesta en práctica, por su estrecha relación con «la orientación para la prevención y el desarrollo personal y social».

- Cuestiones tales como: educación para la salud, educación sexual, educación moral y cívica (...); educación para la paz, o para la igualdad de oportunidades entre los sexos, propuestas por el MEC (1992) —y susceptibles de amplia-

ción en función de las circunstancias y de los valores que sea preciso promover y cultivar—, están reclamando una presencia activa de quienes tienen funciones específicas con relación al Centro como organización sistémica, al equipo de profesores, a los grupos de alumnos y las familias.

- Estos y otros temas, susceptibles de «transversalidad» implican a toda la comunidad educativa (porque no se trata de «una asignatura más») y deben figurar en el Proyecto Educativo del Centro y en el Proyecto Curricular del Centro, hasta su concreción final en las programaciones de aula.
- Las características de los «temas transversales», descritas por Cremades, Quesada y otros (1995), algunas de las cuales destacamos siguiendo a Bisquerra (1996), subrayan y refuerzan una vez más la necesidad de compromiso en esta tarea de orientadores y tutores de los Centros:
  * Su conocimiento arranca de la experiencia vital de los alumnos.
  * Tratan de responder a ciertas demandas sociales en conexión con el entorno.
  * Son un entramado de conocimientos y habilidades a integrar en diversas áreas del currículum.
  * Ponen el acento en cuestiones problemáticas de nuestra sociedad (drogas, SIDA, deterioro del medio ambiente, violencia, etc.) (...)
  * Se refieren al para qué de la educación: educación para la vida.
  * Promueven visiones interdisciplinares.
  * Estimulan una metodología participativa (...)
  * Implican un cambio de actitudes.
  * Suponen un proceso de toma de decisiones (...)

Se trata de una tarea con mirada de futuro, que no ha hecho más que empezar[26].

— Se incrementarán los Centros de Información, los servicios de libre consulta y los sistemas de Orientación (sobre todo de Información) asistidos por ordenador y otras técnicas informáticas.

— Finalmente, desde el punto de vista profesional los sectores que absorben hoy más trabajo continuarán siendo: la Informática y electrónica, las grandes superficies, los Bancos y Entidades Financieras, el sector comercial, etc.; cabe prever —contemplando el futuro— desde instancias no sólo económicas sino sociales, el desarrollo de nuevas profesiones, porque «Es precisamente en el campo de las ocupaciones de utilidad social, de ocio creativo, de defensa de la naturaleza, de educación permanente (...) donde se encuentran enormes posibilidades de creación de puestos de trabajo, humanamente mucho más gratificantes, sin duda, que los vinculados al proceso productivo clásico» (García Nieto, 1989). Y esta «utopía» ya está dando los primeros frutos.

---

26 La experiencia nos muestra lo apasionante que es este tema —sobre el que estamos realizando una ambiciosa investigación—; y la lectura de obras como las de Bisquerra (1990), Lucini (1993, 1994) o artículos como los de Cremades y otros (1995), Bisquerra (1996), son nuevo impulso para el compromiso tutorial y orientador.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AA.VV. (1997). *Orientación académica y profesional. Manual para la Tutoría. Educación Secundaria Obligatoria.* Madrid, C.A.M., Dirección General de Educación. Consejería de Educación y Cultura.

AEOEP (1990). *La Reforma educativa: Un reto para la Orientación,* V Jornadas Nacionales de Orientación Educativa, Valencia, AEOEP.

Albadalejo Nicolás, J.J. (1992). *La Acción Tutorial.* Alicante, Disgrafos.

Albericio, J.J. (1991). *Educar en la diversidad.* Madrid, Bruño.

Alonso Tapia, J. (1995). *Orientación Educativa. Teoría, evaluación e intervención.* Madrid, Síntesis.

Álvarez Rojo, V. (1994). *Orientación educativa y acción orientadora.* Madrid, EOS.

Álvarez Rojo, V. y otros (1991). *¡Tengo que decidirme!* Sevilla, Alfar.

Álvarez, M. y Fernández, R. (1989). *Programas de orientación de estudios y vocacional al término de la escolaridad obligatoria.* Barcelona, PPU.

Álvarez, M. y otros (1991). *La orientación vocacional a través del currículum y la tutoría. Una propuesta para la etapa 12 / 16 años.* Barcelona, Grao.

Álvarez, M. (1995a). La Orientación Profesional. Temas a Debate. En AA. VV. *La Orientación y la LOGSE,* Barcelona, Institut Municipal d` Educació. Ajuntament de Barcelona.

Álvarez, M. (1995b): *Orientación Profesional.* Barcelona, Cedecs.

Álvarez, M. (1996). Tutoría y orientación. La formación de tutores. En R. Sanz Oro (Coord.). *Tutoría y Orientación.* Barcelona, Cedecs.

Álvarez, M. y Bisquerra, R. (1996). *Manual de Orientación y Tutoría.* Barcelona, Práxis.

Álvarez, P. y Santana, L. (1993). La educación para la carrera como proceso de renovación pedagógica. En Actas de las *II Jornadas Regionales de Orientación Escolar y Profesional.* Las Palmas de Gran Canaria.

Álvarez, P. y Santana, L. (1992). La educación para la carrera en el currículum: desarrollo de una investigación en el Ciclo Superior de E.G.B. *Qurrículum,* 5, 107-125.

Álvarez, P. y Santana, L. (1996). Los programas de educación para la carrera en los contextos educativos. *Bordón,* vol. 48 (2).

Amador, M. (1993). *Programa de orientación de la motivación académico-ocupacional (POMAC).* Barcelona, PPU.

Amaya, L. (1993). *Manual de Tutoría en Enseñanza Primaria.* Valencia, Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.

Arnaiz, P. e Isús, S. (1995). *La tutoría, organización y tareas.* Barcelona, Grao.

Arroyo, A., Castelo, A. y Pueyo, M.C. (1994). *El Departamento de Orientación: atención a la diversidad.* Madrid, MEC/ Narcea.

Ausubel, D.P., Novak, J.D. y Hanesian, N. (1983). *Psicología educativa.* México, Trillas.

Bailey, L. y Stadt, R. (1973). *Career education: new approaches to human development.* Bloomington, Mc Knighat and Mc Knighat Pub.

Bartolomé Pina, M. (1997). Panorámica general de la Investigación sobre Educación Intercultural en Europa. *Revista de Investigación Educativa,* 15-1, pp. 7-30.

Bassedas, E. (1989). El asesoramiento psicopedagógico: Una perspectiva construccionista, *Cuadernos de Pedagogía*, 159.

Bassedas, E. y otros (1991). *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. Barcelona, Paidós.

Bautista, R. y otros (1992). *Orientación e intervención educativa en secundaria*. Málaga, Aljibe.

Beltran, P. (1995). *Tutoría: Segundo ciclo*. Barcelona, Castellnou.

Benavent, J.A. (1996). La Orientación en la Educación Infantil y Primaria. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*. Vol. 7 (12) Madrid: Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía.

Bisquerra, R. (1990). *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Barcelona, Boixareu.

Bisquerra, R. y otros (1992). *Programa de Orientación Profesional Autoaplicado* (Proyecto POPA), Barcelona.

Bisquerra, R. (1996). Temas transversales. En M. Álvarez y R. Bisquerra *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona, Práxis, pp. 111-117.

Blanchard, M. y Muzás, M.D. (1997). *Plan de Acción Tutorial en la ESO. Elaboración, desarrollo y materiales*. Madrid, Narcea.

Bruner, J.S. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid, Morata (selección de textos por J. Palacios).

Castillo, S. (1989). *Orientación educativa. El consejo orientador al término de la E.G.B.* Madrid, Cincel.

Cedefop (1990). *Orientación e Información Profesional. ¿Hacia una «Orientación Profesional europea»?* Documento 6/1990.

Coll, C. (1988). Significado y sentido del aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo, *Infancia y aprendizaje*, 41, pp. 131-142.

Coll, C. (1992). Constructivismo e intervención educativa (1), *Aula de Innovación Educativa*, 2, pp. 79-82.

Coll, C. (1992). Constructivismo e intervención educativa (2), *Aula de Innovación Educativa*, 3, pp. 79-85.

Coll, C. y otros (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona, Graó.

Cremades, M.A. y otros (1995). Temas transversales: del origen a la práctica, *Escuela Española*, 3225.

Delgado, J.A. (1995). *Toma la iniciativa: Programa de orientación vocacional para el primer ciclo de la ESO*. Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Díaz Allué, M.T. (1971). La Orientación y su significado en el marco de una Educación Personalizada. *Bordón*, 179-180, pp. 117-143.

Díaz Allué, M.T. (1975). La Orientación del estudiante ¿encontrará al fin su «mecenas» en el MEC? Reflexiones con motivo del nuevo Plan de Estudios de Bachillerato. *Bordón*, 209, pp. 303-318.

Díaz Allué, M.T. (1988). Elección académico-profesional y Sistema Educativo: un reto para la Reforma. *La calidad de los centros educativos. Actas del IX Congreso Nacional de Pedagogía* (Alicante, 27 de septiembre-1 de octubre de 1988), pp. 477-500.

Díaz Allué, M.T. (1990). *Orientación y Tutoría en la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid, CEVE.

Díaz Allué, M.T. (1993). La Orientación en España (Panel de expertos), Actas del *V Seminario Iberoamericano de Orientación. El compromiso de la Orientación Escolar y Profesional con los cambios de la sociedad* (Tenerife, 13-16 de mayo, 1992). Madrid, AEOEP, pp. 79-94.

Díaz Allué, M.T. (1993). La Orientación en la Educación Postobligatoria. Actas *VII Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional*, Madrid, AEOEP.

Echeverría, B. (1995). La Orientación y los procesos de transición. En S. Auberni (comp.) *La Orientación Profesional. Temas a debate*. Barcelona, Ajuntament de Barcelona.

Escolano, A. (1996). La orientación educativa en España: reflexiones para una reconstrucción crítica de la tradición. En Sanz Oro (Coord.). *Tutoría y Orientación*. Barcelona, Cedecs.

Feria, L. y Lama, J.M. (1993). *La acción tutorial en la Educación Secundaria. Programación y materiales básicos*. Madrid, Escuela Española.

Fernández Sierra, J. (1993). *La educación socio-laboral y profesional de los jóvenes*. Málaga, Aljibe.

Fernández Torres, P. (1991). *La función tutorial*. Madrid, Castalia-MEC.

Ferrer, P. y Sánchez, Y. (1995). *Toma de decisiones vocacionales no sesgadas por razón de género*. Madrid, CIDE/MEC.

Feuerstein, R. (1980). *Instrumental enrichment. On intervention program for cognitive modificability*. Baltimore, University Park Press.

Feuerstein, R. (1986). *Mediated Learning Experience*. Jerusalen, Hadassah-Wise-Canadá Research.

Galve Manzano, J.L. y otros (1992). *La acción tutorial en la enseñanza no universitaria*. Madrid, CEPE.

Garanto, J. (1994). Concepto de diversidad e implicaciones psicopedagógicas (Ponencia). *V Jornadas sobre Orientación Psicopedagógica i atenció a la diversitat*, Barcelona.

García Márquez, N. (1993) *El oficio de educar. Asesoramiento psicopedagógico en centros escolares*. Madrid, MEC.

García Nieto, J. (1989). Crisis y sociedad industrial. *La sociedad del desempleo. Por un trabajo diferente*. Barcelona, Cristianisme i Justicia.

García Nieto, N. y otros (1990). *La tutoría en las Enseñanzas Medias: Esquemas y guiones de trabajo*. Madrid, I.C.C.E. (Tomos I, II, III y IV).

García Nieto, N. y otros (1995). *La Tutoría en Educación Secundaria*. Madrid, I.C.C.E.

García Vidal, J. y González Manjón, D. (1992). *Evaluación e informe psicopedagógico. Una perspectiva curricular*. Madrid, EOS.

García Yaguë, J. (1976). La Orientación escolar, como aventura pedagógica. Antecedentes y problemas. *Vida Escolar*, núm. 183-184, 9-14.

García, R.J. y otros (1996). *Orientación y Tutoría en la Educación Secundaria*. Zaragoza, Edelvives.

Gibson, A.L. (1990). Teachers' opinions of high school counseling and guidance programs: Then and now, *School Counselor*, 37.

Gingras, M. y Dupont, P. (1991). *Programa de inserción de los jóvenes en profesiones no cualificadas*. Canadá, Centre de Recherche sur l'Education au travail, Université de Sherbrooks.

GIW, R. (1997). *Manual para tutorías y departamentos de orientación*. Madrid, Escuela Española.

Goldhammer, K. y Taylor, R. (1972). *Career education: Perspective and Promise*. Columbus, Charles E. Merril.

Gordillo, M.V. (1989). *Manual de Orientación educativa*. Madrid, Alianza.

Gupta, R.M. y Coxhead, P. (1993). *Asesoramiento y apoyo psicopedagógico. Estratégias y prácticas de intervención educativa*. Madrid, Narcea.

Gysbers, N.C. y Moore (1989). *Career Counseling, skill and techniques for practitioners*. Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.

Gysbers, N.C. y otros (1990). *Comprensive guidance programs that work*. Michigan, ERIC.

Hansen, L. y Keirleber, D.L. (1978). Born free: A collaborative consultation model for career development and sex role stereotyping. *Personnel and Guidance Journal*. Vol. 56 (7), 359-399.

Haverkamp, B.E. y Moore, D. (1993). The Career-Personal Dichotomy: Perceptual Reality, Practical Illusion, and Workplace Integration. *The Career Development Quarterly*. Vol. 42 (2), 154-160.

Hernández, J. (1994). *Principios básicos de Orientación Educativa. Teoría y modelos*. Barcelona, PPU.

Hernández, J. (1995). Expectativas y temores ante la orientación y tutoría en la Reforma. En R. Sanz Oro y otros (eds.) *Tutoría y Orientación*. Barcelona, CEDECS.

Herr, E. (1982). Comprehensive career guidance: Future impact. *Vocational Guidance Quarterly*. Vol. 30 (4), 367-373.

Herr, E. y Cramer, S. (1988). *Career guidance through the life span*. Scott Foresman and Co.

Hoyt, K.B. (1982). Federal and state participation in career education: Past, present, and future. *Journal of Career Education*, 9 (1), 5-15.

Hoyt, K.B. (1995). El concepto de educación para la carrera y sus perspectivas. En M.L. Rodríguez (coord.) *Educación para la carrera y diseño curricular*. Barcelona, Publicaciones de la Universidad.

Huguet, T. (1993). Reflexiones aquí y ahora sobre el papel del asesor psicopedagógico en los centros desde una perspectiva constructiva, *Aula de Innovación Pedagógica*, 19, pp. 70-78.

Induráin Arne, J. y Ricarte, P. (1992). *Material teórico-práctico para la acción tutorial*. Madrid, Escuela Española.

Kreuzer, B. (1986). *What impact is career education having?* Western Michigan University, Evaluation Center.

Lázaro, A. y Asensi, J. (1989). *Manual de Orientación Escolar y Tutoría*. Madrid, Narcea.

Lázaro, A. y otros (1982). El desarrollo institucional de la Orientación Escolar en España. *Revista de Educación*. Madrid, núm. 270; 159-187.

Lázaro, A. (1990). La orientación educativa en la Educación Secundaria Obligatoria (Ponencia). *V Jornadas Nacionales de Orientación educativa*. Valencia, AEOEP.

Ley Orgánica 1/1990 de 3 de Octubre, de *Ordenación General del Sistema Educativo.*

López Franco, E. (1995). Orientación para las diferencias ¿nueva perspectiva en la formación de orientadores? *V seminario Iberoamericano de Orientación.* Tenerife, AEOEP/UNED.

López Franco, E. (1996). La formación del tutor, un desafío a la innovación. *Revista Complutense de Educación,* 7 (1).

Lowe, P. (1995). *Apoyo educativo y tutoría en Secundaria.* Madrid, Narcea.

Lucini, F.G. (1993). *Temas transversales y educación en valores.* Madrid, Anaya.

Lucini, F.G. (1994). *Temas transversales y áreas curriculares.* Madrid, Anaya.

Maclure, S. y Davies, P. (1994). *Aprender a pensar y pensar en aprender.* Barcelona, Gedisa.

Maher, Ch. y Zins, J. (1989). *Intervención psicopedagógica en los centros educativos.* Madrid, Narcea.

Marchesi, A. y otros (comp.) (1993). *Desarrollo psicológico y educación.* (Vol. I, II y III). Madrid, Alianza.

Marín, M.A. (1996). La orientación en el marco de la Reforma Educativa: aproximación crítica y prospectiva (Ponencia) en *XI Congreso Nacional de Pedagogía.* S. Sebastián, S.E.P., pp. 291-320.

McDaniels, C. (1978). The practice of career guidance and counseling. *INFORM.* Vol. 7 (1), 1-2 y 7-8.

McDaniels, C. y Gysbers, N.C. (1992). *Counseling for career development. Theories, resources and practice.* San Francisco, Jossey-Bass.

M.E.C. (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo.* Madrid, Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

M.E.C. (1990). *La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica.* Madrid, MEC.

M.E.C. (1992). *Orientación y Tutoría en la Educación Secundaria.* Madrid, Dirección General de Renovación Pedagógica. MEC.

M.E.C. (1995). *Fichas para la orientación profesional.* Madrid, Secretaría de Estado de Educación. M.E.C.

M.E.C. (1996). *La Evaluación Psicopedagógica: Modelo, orientaciones, instrumentos.* Madrid, Secretaría General de Educación y Formación Profesional, CIDE.

M.E.C. (1996). *Módulo general. El Departamento de Orientación en los Institutos de Educación Secundaria: Estructura, funciones y estrategias de intervención* (documento policopiado). Dirección General de Renovación Pedagógica.

Monereo, C. y otros (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje.* Barcelona, Graó.

Monereo, C. y Solé, I. (1996). *El asesoramiento psiocopedagógico: Una perspectiva profesional y constructivista.* Madrid, Alianza.

Montané, J. (1996). Las funciones del tutor en el contexto de la educación para la carrera profesional. En Sanz Oro (Coord.). *Tutoría y Orientación.* Barcelona, Cedecs.

Montané, J. y Martínez, M. (1994). *La Orientación Escolar en la Educación Secundaria. Una nueva perspectiva desde la Educación para la Carrera Profesional.* Barcelona, PPU.

Mora, J.A. (1991). *Acción tutorial y Orientación educativa.* Madrid, Narcea.

Muñoz Sedano, A. (1982). La escuela intercultural en el entorno económico-social europeo. *Educadores,* 162, pp. 167-189.

Muzás, M.D. y otros (1994). *Atención a la diversidad del alumnado.* Madrid, Narcea.
Newman, D. y otros (1989). *La zona de construcción del conocimiento,* Madrid, MEC / Morata.
Oliveros Martín-Varés, L. (1996). La Tutoría en la actual Reforma del Sistema Educativo, *Revista Complutense de Educación,* 7 (1).
Ortega, M.A. (1994). *La Tutoría en Secundaria Obligatoria y Bachillerato.* Madrid, Popular.
Pastor, E. y Román, J.M. (1995). *La tutoría en Secundaria.* Barcelona, CEAC.
Pelletier, P. y Bujoold, R. (1984). *Pour une approche educative en Orientation.* Quebec, Gaitan Morin.
Pérez Campanero, M.P. (1994). *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa.* Madrid, Narcea.
Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas.* Madrid, Siglo XXI.
Pozo, J.I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje.* Madrid, Morata.
Ramírez, J. y Gago, L. (1993). *Guía práctica del profesor tutor en educación primaria y secundaria.* Madrid, Narcea.
Raynor, J.O. y Entin, E.E. (1982). *Motivation, career struving, and aging.* New York, Hemisphere.
Repetto, E. y otros (1994). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica.* Madrid, UNED.
Repetto, E. (1996). La orientación profesional y el desarrollo de la carrera en la enseñanza. En Sanz Oro (Coord.). *Tutoría y Orientación.* Barcelona, Cedecs.
Rivas, F. y otros (1990). *Sistemas de Autoayuda Vocacional. SAV-90.*
Rivas, F. (1995). *Manual de asesoramiento y orientación vocacional.* Madrid, Síntesis.
Rivière, A. (1984). La psicología de Vigotsky: Sobre la larga proyección de una corta biografía, *Infancia y Aprendizaje,* 27-28, pp. 7-89.
Rodríguez Diéguez, A. (1992). Precisiones conceptuales en torno al "Career Education", Actas de las *VI Jornadas de la AEOEP,* Barcelona.
Rodríguez Espinar, S. (1988). La Orientación educativa y la calidad de la educación *Bordón,* vol. 40 (2), 235-255.
Rodríguez Espinar, S. (Coord.) (1993). *Teoría y práctica de la Orientación Educativa.* Barcelona, PPU.
Rodríguez Moreno, M.L. (1992). *Enseñar a aprender y tomar decisiones.* Madrid, MEC.
Rodríguez Moreno, M.L. (1995). *Orientación e intervención psicopedagógica.* Barcelona, CEAC.
Rodríguez Moreno, M.L. y otros (1994). *Programa para aprender a tomar decisiones.* Barcelona, Laertes.
Rubio Moreno, J. (1996). La tutoría y la orientación en educación infantil y primaria. En R. Sanz Oro (Coord.). *Tutoría y Orientación.* Barcelona, Cedecs.
Salvador, A. y Peiró, J.M. (1986). *Programa para la mejora de la madurez vocacional.* Madrid, Alhambra.
Salvador, A. (1993). *Evaluación y tratamiento psicopedagógicos. El Departamento de Orientación según la LOGSE.* Madrid, Narcea.
Sánchez, S. (1995). *La tutoría en los centros docentes.* Madrid, Escuela Española.
Santana Vega, L. (1993). *Los dilemas de la orientación educativa.* Madrid, Cincel.

Sanz Oro, R. (1990). *Evaluación de programas de Orientación educativa*. Madrid, Pirámide.

Sanz Oro, R. (1995). Las funciones de la orientación en el marco de la LOGSE: Perspectivas de futuro, pp. 9-23. En Sanz Oro, R. (Ed.), Castellano, F. (Ed.) y Delgado, J.A. (Ed.), *Tutoría y Orientación*. Barcelona, Cedecs.

Sanz Oro, R., Castellano, F. y Delgado, J.A. (1996). *Tutoría y Orientación*. Barcelona, Cedecs.

Sobrado, L. (1990). *Intervención psicopedagógica y orientación educativa*. Barcelona, PPU.

Sobrado, L. y Ocampo, C. (1997). *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa*. Barcelona, ESTEL.

Super, D.E. (1962). *Psicología de la vida profesional*. Madrid, Rialp.

Super, D.E. (1976). *The Office of Career Education. Career Education and the Meaning of Work*. Monographs on Career Education. Washington. U.S. Office of Education.

Torre Puente, J.C. (1994). *Aprender a pensar y pensar para aprender*. Madrid, Narcea.

Valdivia, C. (1992). *La Orientación y la Tutoría en los centros educativos. Cuestionario de evaluación y análisis tutorial*. Bilbao, Mensajero.

Vygotski, L.V. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, La Pléyade.

Wang, A. (1994). *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid, Narcea.

Watts, A.G. (1987). *Les services d'orientation scolaire et proffessionnelle pour les jeunes de 14 a 25 ans dans la Communauté Européenne*. Europe Sociale, Supplément 4/87. Luxembourg, Office des Publications Officiels de la Communauté Européenne.

Watts, A.G. y otros (1994). *Los servicios de orientación académica y profesional en la Comunidad Europea*. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de la Comunidad Europea.

Yela, M. (1976). La psicología española: ayer, hoy y mañana. *Revista de Psicología General y Aplicada*, núm. 141-142, pp. 585-590.

Zabalza Beraza, M.A. (1989). Propuesta de un Modelo de Orientación Escolar plenamente integrado en el proceso didáctico. *Jornadas de Orientación Educativa*. Madrid, 6-7-8 de octubre de 1983. Universidad Complutense, pp. 289-300.

Zunker, V.G. (1989). *Career counseling: Applied concepts of life planning*. Monterey, CA: Brooks / Cole.

ANEXOS

ESCALA VALORATIVA SOBRE LA FUNCIÓN TUTORIAL

A continuación va a encontrar una serie de cuestiones relacionadas con su función como Tutor. Exprese el grado de acuerdo/desacuerdo con ellas o la frecuencia con que las realiza, valorándolas en una escala de 1 a 7, la que mejor refleje su opinión.

Escala Valorativa

Nada de Acuerdo	Muy Poco de Acuerdo	Poco de Acuerdo	Ni Acuerdo/ Ni desacuerdo	Bastante de Acuerdo	Muy de Acuerdo	Totalmente de Acuerdo
1	2	3	4	5	6	7
Nunca	Casi nunca	Pocas veces	A veces	A menudo	Casi siempre	Siempre

Las contestaciones son anónimas y nadie sabrá lo que Vd. ha contestado. Le rogamos sinceridad. No se deje llevar por lo *que estaría bien* o *cómo deberían ser y funcionar las cosas*, sino conteste en base a *cómo están* y *cómo son* en su realidad concreta.

Sexo: ❒ (1) Mujer ❒ (2) Varón
Edad .....
Centro en el que trabaja: ❒ (1) Público ❒ (2) Privado-Laico ❒ (3) Privado-Religioso
Años de experiencia Docente .....
Años de experiencia como Tutor .....
Curso que tiene a su cargo como Tutor .....

I. Actitud, estima y aprecio hacia la Función Tutorial

1. En su colegio se da la misma importancia a *lo instructivo* que a *lo formativo*	1	2	3	4	5	6	7
2. En su colegio se programa suficientes actividades, encuentros, cursos... para la formación y actualización de los Tutores	1	2	3	4	5	6	7
3. El *Proyecto Educativo* de su Centro recoge claramente los aspectos Tutoriales	1	2	3	4	5	6	7
4. El tipo de intervención Tutorial a llevar a cabo, está claramente expresada en el *Proyecto Curricular*	1	2	3	4	5	6	7
5. En su Centro les preocupa que los alumnos no sólo *aprendan mucho sino que se formen bien*	1	2	3	4	5	6	7
6. Sus compañeros Tutores creen que *la Función Tutorial* es importante	1	2	3	4	5	6	7
7. Existe en su Centro una *red Tutorial* bien organizada y coordinada	1	2	3	4	5	6	7
8. Existe un *coordinador de Tutores* por ciclos y/o cursos y/o niveles	1	2	3	4	5	6	7
9. Periódica, semanal o quincenalmente tienen reuniones todos los Tutores de los diferentes cursos, ciclos o niveles	1	2	3	4	5	6	7
10. Se planifica y programa con detenimiento y profundidad lo que deben llevar a cabo los Tutores a lo largo del curso	1	2	3	4	5	6	7

II. Disponibilidad / convicción hacia sus tareas Tutoriales

11. A Vd. le gusta ser Tutor	1	2	3	4	5	6	7
12. Le interesa y gusta la educación	1	2	3	4	5	6	7
13. Está satisfecho con el papel que desempeña como Tutor	1	2	3	4	5	6	7
14. Merece la pena ser educador en las actuales circunstancias	1	2	3	4	5	6	7
15. Se siente *bien preparado* y se esfuerza por cumplir seriamente con sus funciones de Tutor	1	2	3	4	5	6	7
16. Está Vd. de acuerdo con el *Proyecto Educativo* de su Centro	1	2	3	4	5	6	7
17. Está Vd. de acuerdo con los *valores humanos y sociales* que se recogen en el *Proyecto Educativo* de su Centro	1	2	3	4	5	6	7
18. Sintoniza, en general, con los problemas, criterios y actitudes de los adolescentes y jóvenes	1	2	3	4	5	6	7
19. Se entiende bien con los niños y adolescentes a quienes tutela	1	2	3	4	5	6	7
20. Le interesan sus problemas y preocupaciones	1	2	3	4	5	6	7
21. Su función *formativa* cree que es tan importante como *la instructiva*	1	2	3	4	5	6	7

III. Contenidos que aborda o temáticas que trata en la Tutoría

22. Interviene, intentando ser objetivo y equilibrado, cuando se dan problemas o conflictos entre su grupo de alumnos y algún profesor	1	2	3	4	5	6	7
23. Cuando se producen enfrentamientos o problemas de ideología o convivencia entre los alumnos o entre grupos de alumnos, interviene procurando esclarecer las situaciones	1	2	3	4	5	6	7
24. Suele mediar entre padres y profesores cuando surge algún problema	1	2	3	4	5	6	7
25. Hace Vd. cuanto puede cuando algún chico tiene problemas con su padres	1	2	3	4	5	6	7
26. Se preocupa por conocer la situación familiar de sus alumnos y los problemas que la afectan	1	2	3	4	5	6	7
27. A lo largo del curso tiene alguna reunión conjunta con los padres de los alumnos	1	2	3	4	5	6	7
28. Informa a sus alumnos sobre planes de estudios, asignaturas optativas, módulos y salidas profesionales	1	2	3	4	5	6	7
29. Sus alumnos tutelados pueden hablar con Vd. cuando lo desean	1	2	3	4	5	6	7
30. Realiza con sus alumnos una adecuada *información académico-profesional*	1	2	3	4	5	6	7
31. Hace a cada alumno las observaciones y recomendaciones oportunas sobre sus posibilidades y limitaciones	1	2	3	4	5	6	7
32. *Asesora* a sus alumnos sobre las materias/asignaturas optativas/ módulos/... para que elijan con *conocimiento de causa*	1	2	3	4	5	6	7
33. Los alumnos de su Centro conocen suficientemente las *distintas alternativas* que les ofrece el actual sistema educativo	1	2	3	4	5	6	7
34. Recoge o dispone Vd. de la información necesaria para conocer a sus alumnos, pasando cuestionarios o escalas para detectar sus circunstancias personales, médicas, familiares	1	2	3	4	5	6	7
35. Entre Vd. y el Dpto. de Orientación de su centro se da un mutuo intercambio de información sobre los alumnos con el fin de conocerlos y ayudarlos	1	2	3	4	5	6	7
36. Al finalizar el curso Vd. puede afirmar que conoce suficientemente a los padres de sus tutelados	1	2	3	4	5	6	7
37. Se programan actividades culturales y recreativas promovidas por los Tutores y profesores a lo largo del curso, como visitas a museos, empresas y excursiones	1	2	3	4	5	6	7
38. Se debaten en la Tutoría temas que no siendo estrictamente académicos son de interés y actualidad: políticos, religiosos, sociales	1	2	3	4	5	6	7

39. Invita a los padres de sus alumnos, especialmente preparados o especialistas para que hablen a su grupo de tutelados sobre temas, como: droga, sexualidad, diversiones	1	2	3	4	5	6	7
40. Procura que los conocimientos que van adquiriendo los alumnos *les sirvan para la vida*	1	2	3	4	5	6	7
41. En las sesiones de Tutoría procura Vd. dar respuesta a las necesidades e interrogaciones y problemas reales y propios de la edad que viven a los alumnos	1	2	3	4	5	6	7
42. La mayor parte de su tiempo de Tutor está centrado *en llamar la atención a los alumnos* o cuando éstos causan algún problema disciplinar	1	2	3	4	5	6	7
43. Le ocupa mucho de su tiempo el *papeleo* y los *asuntos burocráticos:* cumplimentación de boletines de notas, controles de asistencia, cumplimentación de actas	1	2	3	4	5	6	7
44. La secretaría del Centro le facilita puntualmente todo el material que Vd. necesita para cumplir con su deber Tutorial: listas, teléfonos, impresos de comunicación	1	2	3	4	5	6	7

IV. Medios, tiempos y recursos de que dispone para llevar a cabo la Función Tutorial

45. Dispone el Centro de documentos, videos, películas... de carácter formativo para usar en la Tutoría	1	2	3	4	5	6	7
46. Cuenta con los medios suficientes para desarrollar adecuadamente sus tareas de Tutor	1	2	3	4	5	6	7
47. Dedica algún tiempo específico durante la semana a preparar la Tutoría	1	2	3	4	5	6	7
48. Existe en su centro un Dpto. de Orientación o especialistas para asesorar a los Tutores	1	2	3	4	5	6	7
49. Tiene en su horario un tiempo suficiente asignado para recibir a padres	1	2	3	4	5	6	7
50. En su Centro los despachos o lugares para recibir a los padres de los alumnos tienen en un clima cómodo, distendido y confidencial	1	2	3	4	5	6	7

V. Técnicas que utiliza más frecuentemente en la Tutoría

51. En las sesiones de Tutoría procura Vd. que los alumnos trabajen en grupo	1	2	3	4	5	6	7
52. Procura aplicar una *metodología activa* en las sesiones Tutoriales (búsqueda de documentos, elaboración de murales, cumplimentación de escalas y cuestionarios, etc.)	1	2	3	4	5	6	7
53. Dispone de algún *programa Tutorial*, standard, de alguna editorial: como carpetas, folletos, etc., que le sirva de material o documentación básica para sus encuentros con los alumnos	1	2	3	4	5	6	7
54. Utiliza en las sesiones de Tutoría medios audiovisuales para informar a los alumnos	1	2	3	4	5	6	7
55. Se vale de la entrevista para mejor conocer, asesorar y ayudar a padres y a alumnos	1	2	3	4	5	6	7

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DE ASPECTOS EDUCATIVOS

A continuación vas a encontrar una serie de cuestiones *relacionadas con la educación* que estás recibiendo en tu Colegio o Instituto, de aspectos no estrictamente instructivos. Esperamos que seas muy sincero al contestarlas.

Deberás hacer una valoración de cada una de las cuestiones que se formulan en una escala numérica de 1 a 5, teniendo en cuenta lo que cada uno de los números significan (redondea la respuesta que mejor se ajuste a tu opinión)

1. **Muy poco, muy mal, muy escaso, muy en desacuerdo, opinión muy desfavorable**
2. **Poco, mal, escaso, bastante desacuerdo, opinión desfavorable**
3. **Normal, regular, ni bien ni mal, opinión neutra.**
4. **Bien, opinión positiva y favorable, de acuerdo.**
5. **Muy bien, opinión muy positiva, muy de acuerdo**
0. **Sólo indicarás el 0 cuando en tu Centro o situación particular no exista o tenga sentido la pregunta que se formula**

- **Sexo** ❒ **Mujer** ❒ **Hombre**
- **Edad** .....
- **Tipo de Centro en el que te encuentras** ❒ **Público** ❒ **Privado Religioso** ❒ **Privado Laico**
- **Tipo de bachillerato que estás cursando** ❒ **B.U.P. - C.O.U.** ❒ **Bachillerato L.O.G.S.E.**
- **Modalidad de estudios que estás cursando** .....

- **En general, qué importancia te parece a ti que se da en tu colegio, por parte de los profesores, Jefe de estudios, Director, etc., a los aspectos "no instructivos" relacionados con tu educación.**

1. La tutoría	1	2	3	4	5	0
2. El Departamento de Orientación	1	2	3	4	5	0
3. Las buenas relaciones entre profesores y alumnos	1	2	3	4	5	0
4. Un clima sano de alegría, cooperación, ayuda,...	1	2	3	4	5	0
5. Las buenas relaciones entre compañeros	1	2	3	4	5	0
6. La atención y escucha a vuestros problemas personales	1	2	3	4	5	0
7. La atención y debate de temas de actualidad: drogas, delincuencia, sectas,...	1	2	3	4	5	0
8. Actitudes de responsabilidad y respeto ciudadano, cumplimiento de normas,...	1	2	3	4	5	0
9. Los aspectos culturales no académicos o de ocio, diversión y tiempo libre	1	2	3	4	5	0
10. La cercanía de los profesores a los alumnos, sobre todo los tutores	1	2	3	4	5	0

- **En qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones:** ***En mi Colegio o Instituto...***

11. Lo único que interesa es aprobar	1	2	3	4	5	0
12. A los profesores sólo les interesa que sepamos su asignatura	1	2	3	4	5	0
13. Los profesores sólo se preocupan de las calificaciones	1	2	3	4	5	0

14. No se da el mismo valor a lo *intelectual o académico* que a lo *humano*	1	2	3	4	5	0
15. A los profesores les tienen sin cuidado nuestros problemas	1	2	3	4	5	0
16. Los tutores sólo sirven para dar avisos y normas	1	2	3	4	5	0
17. Los temas y preocupaciones adolescentes y juveniles no cuentan	1	2	3	4	5	0
18. Se da el mismo valor a lo instructivo y cultural que a lo formativo y humano	1	2	3	4	5	0
19. Existe en general un clima positivo y optimista en todo el mundo	1	2	3	4	5	0

- **En que medida te parece a ti que en tu Centro se os asesora y orienta en cuanto a:**

20. Los Planes de estudios de los cursos posteriores	1	2	3	4	5	0
21. Las asignaturas optativas	1	2	3	4	5	0
22. Las diferentes modalidades de Bachillerato	1	2	3	4	5	0
23. La Selectividad	1	2	3	4	5	0
24. Las futuras salidas profesionales e inserción laboral	1	2	3	4	5	0
25. La elección de estudios futuros	1	2	3	4	5	0
26. La oferta de módulos profesionales	1	2	3	4	5	0
27. Los cambios de estudios alternativos	1	2	3	4	5	0
28. La obtención de becas y ayudas	1	2	3	4	5	0

- **Manifiesta tu opinión (satisfacción/insatisfacción, agrado/desagrado,...) con las siguientes cuestiones, referidas a tu Centro y basado en tu experiencia**

29. El funcionamiento de las tutorías	1	2	3	4	5	0
30. La temática que tratáis en ellas	1	2	3	4	5	0
31. Las relaciones de trato, amistad y confianza con el Tutor/Tutora	1	2	3	4	5	0
32. La ayuda y asesoramiento que recibís del Dpto. de Orientación	1	2	3	4	5	0
33. La información sobre la *Educación para la Salud* (drogas, alcohol,...), *Educación Vial, Sexualidad, Educación para la Paz,...*	1	2	3	4	5	0
34. Información y colaboración en campañas humanitarias sobre, por ejemplo, SIDA, racismo, xenofobia, sexismo, marginación,...	1	2	3	4	5	0
35. Entrenamiento y ayuda en técnicas de estudio, elaboración de trabajos, preparación de exámenes,...	1	2	3	4	5	0
36. Disponibilidad de tiempo por parte de profesores y tutores para recibiros y escucharos.	1	2	3	4	5	0
37. Ayuda y mediación en vuestros conflictos y problemas grupales, familiares,...	1	2	3	4	5	0
38. Se os hace pensar sobre valores como el *altruismo, la participación, la solidaridad, la igualdad, el respeto a las normas, el valor del esfuerzo y el trabajo,...*	1	2	3	4	5	0
39. Se dan suficientes momentos y oportunidades de encuentro, reflexión y debate sobre temas o peligros de actualidad: *consumismo, drogadicción, embarazos prematuros, prevención de accidentes, manipulación social,...*	1	2	3	4	5	0
40. Se os prepara para la vida	1	2	3	4	5	0
41. Se os enseña a aprender	1	2	3	4	5	0
42. Hacéis suficientes salidas a fábricas, empresas, museos,...	1	2	3	4	5	0
43. Disponéis de suficientes información (folletos, revistas, vídeos,...) necesaria para satisfacer vuestras necesidades adolescentes o juveniles	1	2	3	4	5	0
44. Se da un equilibrio entre los aspectos intelectuales (asignaturas, aprobados,...) y los aspectos formativos y orientadores que son necesarios para *crecer humanamente y desarrollaros como personas*	1	2	3	4	5	0

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

ANÁLISIS DESCRIPTIVO Y DIFERENCIAL DE LA ESCALA VALORATIVA DE ALUMNOS

	GENERAL			TIPO DE CENTRO					TIPO DE ENSEÑANZA				
				PÚBLICO	PRIVADO	DIFERENCIAS			LOGSE	BUP-COU	DIFERENCIAS		
	$\bar{x}$	S	N	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$-$\bar{x}$	t	P	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$-$\bar{x}$	t	P
V01	3,131	1,096	2412	2,967	3,331	-0,36	-8,37	0,000	3,229	3,014	0,21	4,58	0,000
V02	3,095	1,153	2098	3,067	3,137	-0,07	-1,37	0,172	3,169	2,985	0,18	3,23	0,001
V03	3,290	1,013	2420	3,156	3,456	-0,30	-7,43	0,000	3,285	3,316	-0,03	-0,73	0,462
V04	3,259	1,068	2401	3,095	3,451	-0,36	-8,52	0,000	3,250	3,299	-0,05	-1,05	0,292
V05	3,853	1,028	2398	3,851	3,857	-0,00	-0,16	0,875	3,856	3,854	0,00	0,05	0,958
V06	2,932	1,144	2352	2,769	3,132	-0,36	-7,80	0,000	2,989	2,871	0,11	2,34	0,019
V07	2,882	1,252	2325	2,800	2,982	-0,18	-3,51	0,000	2,918	2,884	0,03	0,62	0,535
V08	3,203	1,074	2368	3,004	3,449	-0,44	-10,3	0,000	3,164	3,298	-0,13	-2,89	0,004
V09	2,805	1,190	2341	2,788	2,825	-0,03	-0,75	0,455	2,916	2,617	0,29	5,84	0,000
V10	3,322	1,170	2429	3,180	3,498	-0,32	-6,80	0,000	3,390	3,248	0,14	2,83	0,005
V11	3,397	1,198	2417	3,612	3,127	0,48	10,12	0,000	3,509	3,174	0,33	6,50	0,000
V12	3,084	1,187	2419	3,237	2,889	0,35	7,28	0,000	3,136	2,987	0,15	2,91	0,004
V13	2,812	1,173	2403	2,965	2,643	0,32	6,79	0,000	2,867	2,732	0,13	2,66	0,008
V14	3,233	1,177	2388	3,302	3,147	0,15	3,20	0,001	3,233	3,204	0,02	0,56	0,575
V15	2,781	1,207	2384	2,958	2,561	0,39	8,14	0,000	2,814	2,687	0,12	2,47	0,014
V16	2,564	1,261	2382	2,666	2,439	0,22	4,41	0,000	2,556	2,552	0,00	0,07	0,947
V17	2,845	1,223	2398	2,978	2,680	0,29	6,00	0,000	2,848	2,816	0,03	0,62	0,535
V18	2,840	1,123	2368	2,775	2,919	-0,14	-3,12	0,002	2,860	2,840	0,02	0,40	0,687
V19	2,966	1,130	2404	2,810	3,160	-0,35	-7,74	0,000	2,948	3,019	-0,07	-1,48	0,139
V20	3,513	1,174	2397	3,494	3,536	-0,04	-0,88	0,377	3,707	3,236	0,47	9,22	0,000
V21	3,363	1,124	2397	3,276	3,471	-0,19	-4,27	0,000	3,483	3,207	0,27	5,64	0,000
V22	3,359	1,190	2259	3,538	3,111	0,42	8,47	0,000	3,757	2,674	1,08	22,04	0,000
V23	3,190	1,250	2086	2,934	3,507	-0,57	-10,7	0,000	3,031	3,515	-0,48	-8,50	0,000
V24	3,048	1,227	2247	3,056	3,038	0,01	0,33	0,745	3,236	2,734	0,50	9,24	0,000
V25	3,254	1,182	2329	3,231	3,283	-0,05	-1,05	0,296	3,422	3,003	0,42	8,02	0,000
V26	2,945	1,253	2172	3,070	2,765	0,30	5,63	0,000	3,268	2,331	0,93	17,69	0,000
V27	2,772	1,155	2195	2,860	2,648	0,21	4,30	0,000	3,021	2,326	0,69	14,01	0,000
V28	2,298	1,189	2118	2,255	2,357	-0,10	-1,97	0,049	2,410	2,129	0,28	5,31	0,000
V29	2,912	1,213	2393	2,826	3,015	-0,19	-3,86	0,000	3,072	2,669	0,40	7,90	0,000
V30	2,776	1,138	2364	2,702	2,865	-0,16	-3,50	0,000	2,914	2,570	0,34	7,03	0,000

ANÁLISIS DESCRIPTIVO Y DIFERENCIAL DE LA ESCALA VALORATIVA DE ALUMNOS (Contin.)

	GENERAL			TIPO DE CENTRO					TIPO DE ENSEÑANZA				
				PÚBLICO	PRIVADO	DIFERENCIAS			LOGSE	BUP-COU	DIFERENCIAS		
	$\bar{x}$	S	N	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$-$\bar{x}$	t	P	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$-$\bar{x}$	t	P
V31	3,318	1,198	2400	3,204	3,457	-0,25	-5,24	0,000	3,382	3,239	0,14	2,80	0,005
V32	2,849	1,216	2044	2,894	2,782	0,11	2,05	0,041	2,925	2,712	0,21	3,54	0,000
V33	2,635	1,207	2246	2,561	2,726	-0,16	-3,23	0,001	2,747	2,476	0,27	5,08	0,000
V34	2,714	1,249	2265	2,488	2,987	-0,49	-9,59	0,000	2,717	2,753	-0,03	-0,66	0,511
V35	2,725	1,142	2314	2,578	2,903	-0,32	-6,90	0,000	2,770	2,684	0,08	1,69	0,090
V36	3,076	1,178	2385	2,822	3,387	-0,56	-12,0	0,000	3,123	3,032	0,09	1,78	0,075
V37	2,531	1,121	2227	2,375	2,717	-0,34	-7,27	0,000	2,595	2,444	0,15	3,01	0,003
V38	3,091	1,212	2349	2,730	3,530	-0,80	-16,8	0,000	3,041	3,238	-0,19	-3,70	0,000
V39	2,471	1,154	2274	2,374	2,589	-0,21	-4,45	0,000	2,548	2,376	0,17	3,40	0,001
V40	2,850	1,139	2355	2,641	3,105	-0,46	-10,0	0,000	2,883	2,829	0,05	1,06	0,287
V41	3,128	1,125	2373	2,941	3,356	-0,41	-9,15	0,000	3,153	3,127	0,02	0,53	0,597
V42	2,052	1,183	2159	2,110	1,979	0,13	2,60	0,009	2,164	1,861	0,30	5,92	0,000
V43	2,378	1,154	2285	2,371	2,388	-0,01	-0,36	0,716	2,481	2,205	0,27	5,50	0,000
V44	2,880	1,074	2364	2,693	3,107	-0,41	-9,43	0,000	2,923	2,835	0,08	1,84	0,066

ANÁLISIS DESCRIPTIVO Y DIFERENCIAL DE LA ESCALA VALORATIVA DE TUTORES

	GENERAL			TIPO DE CENTRO					TIPO DE ENSEÑANZA				
				PÚBLICO	PRIVADO	DIFERENCIAS			LOGSE	BUP-COU	DIFERENCIAS		
	$\bar{x}$	S	N	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$-$\bar{x}$	t	P	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$-$\bar{x}$	t	P
V01	4,790	1,625	119	3,800	5,291	-1,49	-5,77	0,000	4,687	5,000	-0,31	-0,98	0,330
V02	4,708	1,636	120	3,609	5,278	-1,67	-6,60	0,000	4,744	4,631	0,11	0,33	0,740
V03	5,643	1,407	112	4,777	6,052	-1,27	-4,40	0,000	5,605	5,722	-0,11	-0,43	0,671
V04	5,504	1,437	109	4,909	5,163	-0,25	-2,73	0,008	5,466	5,583	-0,11	-0,40	0,688
V05	5,802	1,429	121	4,609	6,412	-1,80	-6,85	0,000	5,793	5,820	-0,03	-0,11	0,914
V06	5,525	1,425	120	4,475	6,050	-1,57	-5,72	0,000	5,605	5,359	0,24	0,89	0,375
V07	4,830	1,603	110	4,275	5,115	-0,84	-2,94	0,004	4,937	4,605	0,33	0,99	0,324
V08	5,034	2,141	117	4,210	5,430	-1,22	-3,01	0,004	5,030	4,639	0,39	1,22	0,226
V09	5,215	1,887	116	5,105	5,269	-0,16	-0,62	0,535	5,487	4,611	0,87	2,28	0,025
V10	5,185	1,605	119	4,825	5,367	-0,54	-2,02	0,047	5,284	4,974	0,31	0,91	0,366
V11	5,843	1,443	121	4,975	6,287	-1,31	-4,25	0,000	5,890	5,743	0,14	0,54	0,588
V12	6,700	0,588	120	6,450	6,825	-0,37	-2,97	0,004	6,695	6,710	-0,01	-0,14	0,892
V13	5,433	1,128	120	4,975	5,662	-0,68	-3,32	0,002	5,444	5,410	0,03	0,16	0,871
V14	5,882	1,360	119	5,300	6,177	-0,87	-3,10	0,003	5,963	5,710	0,25	0,87	0,389
V15	5,588	1,084	119	5,097	5,846	-0,75	-3,60	0,001	5,512	5,757	-0,24	-1,07	0,289
V16	5,889	1,118	109	4,666	6,354	-1,69	-7,60	0,000	5,743	6,200	-0,45	-2,01	0,048
V17	6,080	1,209	112	4,788	6,620	-1,83	-8,24	0,000	6,053	6,135	-0,08	-0,34	0,735
V18	5,602	0,935	118	5,525	5,641	-0,11	-0,80	0,424	5,557	5,692	-0,13	-0,70	0,485
V19	6,082	0,781	121	5,975	6,137	-0,16	-1,19	0,238	6,061	6,128	-0,06	-0,47	0,641
V20	6,462	0,695	121	6,244	6,575	-0,33	-2,23	0,030	6,500	6,384	0,11	0,84	0,402
V21	6,496	0,904	121	6,219	6,637	-0,42	-1,96	0,056	6,561	6,359	0,20	1,05	0,299
V22	6,107	0,824	121	5,975	6,175	-0,20	-0,79	0,432	6,146	6,025	0,12	0,76	0,450
V23	6,220	0,858	118	6,100	6,282	-0,18	-0,75	0,456	6,240	6,179	0,06	0,36	0,717
V24	5,893	1,025	112	5,450	6,139	-0,69	-3,49	0,001	5,919	5,842	0,07	0,39	0,698
V25	5,913	1,128	115	5,350	6,213	-0,86	-3,81	0,000	5,872	6,000	-0,13	-0,58	0,563
V26	6,178	0,912	118	5,692	6,417	-0,72	-3,85	0,000	6,262	6,000	0,26	1,43	0,159
V27	5,769	1,797	117	5,230	6,038	-0,81	-2,03	0,048	6,128	5,051	1,07	2,90	0,005
V28	6,321	0,921	106	6,375	6,288	-0,08	0,45	0,655	6,313	6,333	-0,02	-0,12	0,908
V29	6,575	0,774	120	6,634	6,544	0,09	0,72	0,474	6,543	6,641	-0,09	-0,65	0,520
V30	6,018	0,931	107	6,073	5,984	0,09	0,44	0,660	5,985	6,077	-0,09	-0,52	0,606

ANÁLISIS DESCRIPTIVO Y DIFERENCIAL DE LA ESCALA VALORATIVA DE TUTORES (Contin.)

	GENERAL			TIPO DE CENTRO					TIPO DE ENSEÑANZA				
				PÚBLICO	PRIVADO	DIFERENCIAS			LOGSE	BUP-COU	DIFERENCIAS		
	$\bar{x}$	S	N	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$-$\bar{x}$	t	P	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$-$\bar{x}$	t	P
V31	5,931	0,841	116	5,675	6,065	-0,39	-2,39	0,020	5,974	5,842	0,13	0,79	0,434
V32	6,107	0,866	102	6,077	6,127	-0,05	-0,12	0,904	6,190	5,974	0,21	1,21	0,231
V33	5,875	1,067	104	5,718	5,969	-0,25	-1,06	0,290	6,076	5,526	0,55	2,58	0,12
V34	5,324	1,313	114	5,077	5,453	-0,37	-1,77	0,079	5,480	5,000	0,48	1,69	0,097
V35	5,622	1,472	114	5,775	5,540	0,23	0,50	0,619	5,823	5,171	0,65	1,90	0,63
V36	4,840	1,228	119	4,225	5,152	-0,93	-4,09	0,000	4,852	4,816	0,03	0,14	0,886
V37	5,461	1,459	117	4,487	5,948	-1,46	-5,54	0,000	5,544	5,289	0,25	0,92	0,361
V38	5,202	1,458	109	4,333	5,585	-1,25	-4,69	0,000	5,000	5,579	-0,57	-2,12	0,37
V39	3,127	1,963	102	2,368	3,578	-1,21	-3,74	0,000	3,153	3,081	0,07	0,19	0,849
V40	5,982	1,017	115	5,475	6,253	-0,78	-3,77	0,000	5,987	5,974	0,01	0,06	0,954
V41	5,832	0,914	119	5,390	6,064	-0,67	-4,32	0,000	5,875	5,743	0,13	0,73	0,470
V42	4,052	1,388	115	4,268	3,932	0,33	1,04	0,299	4,355	3,461	0,89	3,51	0,001
V43	4,779	1,580	118	5,225	4,551	0,67	2,13	0,035	5,075	4,158	0,92	2,90	0,005
V44	6,108	1,301	120	5,707	6,316	-0,61	-2,20	0,032	6,308	5,692	0,69	2,29	0,025
V45	4,888	1,665	108	4,057	5,287	-1,23	-3,50	0,001	4,958	4,750	0,21	0,62	0,536
V46	5,078	1,403	115	4,425	5,427	-1,00	-4,03	0,000	5,143	4,947	0,19	0,71	0,480
V47	5,436	1,185	110	5,250	5,543	-0,29	-1,23	0,222	5,583	5,158	0,42	1,74	0,086
V48	6,158	1,610	114	6,731	5,835	0,89	3,90	0,000	6,592	5,289	1,30	3,33	0,002
V49	5,778	1,509	117	6,000	5,666	0,33	1,23	0,223	5,812	5,703	0,11	0,36	0,719
V50	4,934	2,040	121	3,536	5,650	-2,11	-5,99	0,000	4,768	5,282	-0,51	-1,41	0,162
V51	4,991	1,306	113	4,609	5,208	-0,60	-2,70	0,008	5,093	4,789	0,30	1,11	0,273
V52	4,962	1,352	107	4,552	5,188	-0,46	-2,63	0,011	4,985	4,919	0,06	0,25	0,804
V53	4,942	2,071	103	4,621	5,121	-0,50	-1,02	0,311	4,818	5,162	-0,34	-0,82	0,414
V54	3,598	1,883	107	2,605	4,145	-1,54	-4,82	0,000	3,257	4,243	-0,98	-2,68	0,009
V55	6,126	0,987	119	5,756	6,320	-0,56	-2,80	0,007	6,200	5,974	0,22	1,11	0,271

Revista de Investigación Educativa, 1997, Vol. 15, n.º 2, págs. 85-115

INSERCIÓN SOCIOLABORAL

Benito Echeverría Samanes[1]
Universidad de Barcelona

REFERENCIAS HISTÓRICAS

Abordamos una cuestión conexionada fuertemente con el origen del movimiento de orientación y sus etapas más fructíferas.

La anuencia es casi total a la hora de reconocer que los pioneros de este movimiento y de otros afines (Stephens 1970; Echeverría 1993b:125-133) pretendièron responder a las necesidades de inserción laboral derivadas de la revolución industrial y de los cambios sociales subsiguientes.

La perspectiva histórica, de casi un siglo, evidencia cómo las investigaciones sobre los procesos de inserción sociolaboral han fluctuado en paralelo a la evolución del empleo. En etapas de crisis aumentaron, mientras disminuyeron en situaciones al alza del mercado laboral.

- Los primeros estudios (Eisenberg y Lazarsfeld 1938) se focalizaron en los *efectos del desempleo* derivados de la gran depresión de 1929. Apenas se interesaron por la esencia del proceso y sus factores explicativos (Jahoda 1979, Blanch 1990, Álvaro 1992). De esta tendencia generalizada cabe excluir investigaciones como las de Dearborn y Rothney (1938) o las de Eckert y Marshall (1938).
- Superados los traumas de la gran depresión —años 40 y 50— primaron los enfoques psicologistas y la mayor parte de la actividad investigadora se concentró en los *procesos de elección* (Risk 1987, Banks 1989). Se aceptó mayoritariamente la hipótesis de que una buena elección garantizaba la inserción en el mercado de trabajo y la posterior progresión en él mismo.

1 Benito Echeverría Samanes. Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona. Passeig de la Vall d'Hebron 171. Edifici de Llevant. 08035 Barcelona. Telf. (93) 403 52 14. Fax (93) 403 50 11. E-mail: mibes13d@d5.ub.es

- El problema del desempleo se difuminó en la década de los 60 y al amparo del bienestar económico de estos años surgieron, como detecta Figueras (1995:127):

  "Los primeros estudios centrados en la transición escuela-trabajo, de corte longitudinal y dirigidos a una población específica: jóvenes egresados del sistema educativo que tomaban la opción de la inserción temprana en el mercado de trabajo y el abandono del itinerario educativo...
  Paralelamente se inician otras líneas de investigación relacionadas con el tema, como el estudio de la transición desde la perspectiva de los factores intervenientes en los procesos de selección y la predicción del cambio crónico de empleo con posterioridad a la salida de la escuela (Carter 1966, Mackay 1971)"

- A partir de la primera crisis del petróleo —años 70—, nada ha vuelto a ser como antes. El desempleo ha anidado en las sociedades occidentales y ya pocas personas dudan que éste es un problema coyuntural.
  Con el paso del tiempo, la inserción sociolaboral cada vez es más complicada y el problema ya no se circunscribe actualmente al tránsito juvenil de la escuela al trabajo. Es de todos los parados en búsqueda de empleo, tanto en proceso de inserción inicial, como de reinserción.
  Este último proceso acapara de forma creciente la atención tanto de los responsables de las políticas de empleo y formación ocupacional (Acebillo 1991, Rojo 1991, INEM 1993), como de los profesionales de la educación en general (ASPA 1993, Gairín et alt. 1996) y de la orientación en particular (Montané 1993, Pérez 1996).
  Una visión sintética de este proceso de reinserción la presentamos con anterioridad (Echeverría 1993 a). En esta ocasión nos centraremos en el análisis de la inserción sociolaboral de los jóvenes.

TÉRMINOS ACTUALES

Esta opción obliga inicialmente a esclarecer cuestiones terminológicas, dada la

> "Nueva jerga (que) da nombre a fenómenos nuevos que resultan de la modificación de los procesos existentes" (Fernández 1988:2)

Es decir, por el gran cambio producido durante este último cuarto de siglo en

> "Esa práctica multisecular de los ritos de pasaje en las sociedades primitivas, a través de la cual los jóvenes eran iniciados en el mundo del adulto....., constituida por tres estadios o fases:
>
> - *Separación* del individuo o del grupo de su condición previa;
> - *Transición o margen* en un estado de suspensión, 'in lin »o';
> - *Incorporación o integración* en su nuevo estatus" (Mahler 1989:170)

Contempladas en conjunto todas estas etapas del periplo, pierde sentido los ríos de tinta vertidos sobre la denominación del fenómeno (Bisquerra y Figueras 1992, Romero 1996:68-82).

La primera marca su inicio. La segunda, su desarrollo. La tercera, la meta a propiciar, siempre que ésta no se confunda con los móviles del típico fenómeno estadounidense del "floundering" (Münch 1992, Echeverría 1995b:51), a no ser que por encima de la inserción social, se busque la laboral

Bastantes analistas del tema compartimos la tesis de Fournet et alt. (1993:352) de que:

> "Hablar de inserción no está referido a la simple descripción del período que separa la decisión de entrar en la vida activa y el primer empleo, sino a la realización de un proyecto: la inserción no es un acontecimiento cuasi-instantáneo, sino un proceso más o menos lento".

Al igual que este equipo de investigación, el nuestro (Isus 1995, 1996, Sarasola 1996a, etc.) considera que:

> "La inserción es la *entrada en la vida activa* (marca el cambio de utilización del tiempo por parte del individuo) y la *definición correlativa de un proyecto de vida* (entendido como un conjunto de actos racionales, finalizados y ordenados en unos plazos). Este proyecto de vida *engloba el proyecto profesional*, la profesión a ejercer que contribuya al desarrollo completo de la persona. (Fournet et alt. 1993:352). Cursivas del autor.

Por tanto, es preciso relacionarla con el desarrollo de la propia identidad personal y profesional del joven.

IDENTIDAD, JUVENTUD Y CRISIS

Este es el núcleo de la cuestión, tan acertadamente descrito por Erikson (1971), cuando casi nadie preveía el problema del desempleo en general y el de los jóvenes en particular.

Al escribir la obra titulada en estos términos, todo era más sencillo. Las familias enviaban a sus descendientes a la escuela, para que fueran más que ellos o, al menos, como ellos. Al final de los estudios obligatorios, pasaban directamente a trabajar o a recibir la formación necesaria para incorporarse al mundo laboral de los adultos.

Casi nadie hablaba de "inserción". Tenía poco sentido, porque el paso de la escuela al trabajo, era un proceso tan automático como sus concomitantes —matrimonio, autonomía económica y residencial, etc.— en el rápido camino hacia la adultez, casi siempre protegido por las familias.

En la literatura del campo de orientación primaba el término de "transición" acuñado por Super (1953), para definir la etapa de "exploración", entre la "tentativa" de los 14 años y la "estabilización" de los 25 años.

Era comprensible, al referirse a una juventud que en los años de bonanza económica reclamaban *la imaginación al poder*, dando muestra de su oposición a las carreras seguras y a los futuros "aburridos" derivadas de las mismas. (Beltrán et alt. 1984)

Pero a partir de los años 80, la principal preocupación juvenil ha pasado a ser la de *entrar en el sistema*. Es decir, encontrar un hueco en el mercado de trabajo y un techo donde cobijarse. (CEE 1982, 1989, González et alt. 1989, Zárraga 1989, Echeverría 1991, Navarro y Mateo 1993).

A estas alturas del siglo XX, la denominada transición se prolonga hasta tales límites que ha obligado a una redefinición de la juventud, ya no sólo en términos cuantitativos (16 - 30 - 35 años), sino también cualitativos.

Esta se ha hecho desde dos grandes enfoques, aparentemente irreconciliables: a) *Psicoevolutivos*: Enfatizan el proceso de construcción de la estructura individual de la personalidad; b) *Sociológicos*: Remarcan el proceso de incorporación a la sociedad.

Sin embargo, desde nuestra óptica (Echeverría 1991:90, 1995b:49), entre ambos procesos existe una relación funcional y somos partidarios de definir la juventud como:

> Fase de la vida, con forma y significado propio, de intensa búsqueda de identidad personal y social, hasta lograr la necesaria autonomía, para asumir responsabilidades en las áreas de actividad, esenciales para el desarrollo de cada sociedad, mediante un proceso de intercambio recíproco de proyectos interpretativos del contexto social y de la propia persona.

Por tanto, la juventud no es mera extensión de la etapa infantil y de la adolescencia, ni puro estado adulto. Es, más bien, neoconstitución de anteriores estructuras básicas de la personalidad, reincorporadas a un contexto social diferente.

Esta se inicia tras un crecimiento fisiológico y de maduración psicosocial, que posibilita afrontar grandes interrogantes vitales. Entre ellos, ¿Quién soy y deseo ser?, ¿Qué se hacer?, ¿Qué quiero hacer ?, y ¿Qué he de hacer saber?, para responder a las demandas sociolaborales, dentro del espacio cultural circundante.

Su final coincide con el período en el que se logran grados completos o de cierto alcance de autonomía y de participación responsable en los campos de acción más relevantes en cada sociedad, superados los estados tensionales psicobiológicos propios de la etapa juvenil.

Entre el inicio y final de la juventud es ineludible la adquisición de conocimientos, habilidades y competencias típicas del adulto, sin que esta especie de apropiación tenga que depender exclusivamente de la edad.

Se trata de un proceso de socialización donde se refieren y vinculan demandas subjetivas —adquisición y desarrollo la identidad del yo— y objetivas —requerimientos económicos y sociolaborales—, en mútua interrelación.

> «La socialización es un proceso de interacción del individuo mismo con los demás de su grupo, para conseguir un equilibrio convivencial basado en la

> aceptación responsable de la cultura del grupo y en la supervivencia de la peculiariedad individual con el apoyo del bloque social referencial". (Gento 1993:93).

Dentro de este proceso de búsqueda de identidad, primero los jóvenes interrogan a las estructuras sociales (familia, escuela,.. etc) y valorativas existentes, por un sentido y un significado, que con frecuencia les obliga a cuestionarse a ellos mismos. Luego, comunican e intercambian con otros coetáneos y/o de otra edad sus proyectos interpretativos del contexto social y de su propia persona.

Estas importantes vías para la construcción de la identidad juvenil se encuentran hoy cargadas de múltiples paradojas, sobre todo en los ideales sociales transmitidos por la familia y el sistema educativo.

Por ejemplo, se les inculca la necesidad de prepararse bien para un futuro estable y seguro, cuando estas instancias dudan en muchos casos de que logren alcanzarlo y, si es así, que no se vean inmersos en frecuentes cambios de ocupación durante varios años, acompañados generalmente de períodos de desempleo.

Por otra parte, los jóvenes cada vez salen más y mejor formados de los centros educativos, pero cada día han de pensar más en buscarse la vida por sí solos.

Más que nunca, hoy día, la inserción socio-profesional de los jóvenes en la vida adulta es la *síntesis* de una relación dialéctica entre los procesos de:

— *Incorporación* a la sociedad, que supone la vivencia de un rol reconocido en cuanto miembro social, la adaptación a los valores, normas y estándares conductuales-sociales y el emplazamiento en la estructura de oportunidades. Es decir, **integración**.
— *Construcción* de una estructura individual de la personalidad con rasgos complejos y competencias cognitivas, motivacionales, lingüísticas, morales y sociales, así como la vivencia subjetiva de ser una personalidad única. Es decir, **individualización** o afirmación.

Proceso de integración en la sociedad

Este proceso, descrito por algunos autores como de *posicionamiento social* (Infestas 1985, Adamski y Grooting 1989), se construye en torno al *rol* y al *status*, anverso y reverso del mismo (Figueras 1996:47).

El *rol* dinamiza el posiciomaniento; Es el conjunto coherente de actividades que se aprenden y ejecutan. Según Bartolomé (1993), es el cúmulo de funciones asignado a un determinado individuo o grupo de individuos dentro de una cultura o grupo social. Constituye la manera concreta de formar parte de la sociedad.

Por su parte el *status* es la vertiente estática del posicionamiento. Puede definirse como el conjunto de derechos y deberes que una persona tiene en el entorno de su sociedad

La posesión de un *status* permite desarrollar *roles* propios, entre ellos el laboral.

Hasta hace poco tiempo, cuatro elementos esenciales definían este proceso juvenil. Por una parte, la independencia económica o disposición de recursos propios y la autoadministración de éstos. Por la otra, la autonomía personal o capacidad de decidir por sí mismo y la constitución de un hogar familiar propio.

En su día, Enguita (1989) esquematizó la ruta hacia la autonomía del adulto, mediante una acertada interrelación de ámbitos y contenidos del tradicional proceso de inserción sociolaboral.

Cuadro nº 1

COMPONENTES DE LA CONDICIÓN ADULTA (ENGUITA 1989:121)

AUTONOMÍA		*ÁMBITO*	
		PRODUCCIÓN	REPRODUCCIÓN
CONTENIDO	PERSONAL	**AUTO-ADMINISTRACIÓN**	**FAMILIA PROPIA**
	MATERIAL	**RECURSOS PROPIOS**	**HOGAR PROPIO**

Hoy, el cuadro se ha convertido en una especie "círculo cerrado" sin salida aparente, donde se ven atrapados muchos jóvenes.

> "La verdadera paradoja de la inserción socio-profesional está hoy en la incapacidad de la sociedad para sellar el estatuto de adulto a sus sucesivas cohortes de jóvenes que han concluido, con más o menos éxito, su aprendizaje de desempeño de los roles correspondientes, pero a los que se bloquea su ejecución" (Figuera 1996:50).

Nuestra sociedad "no deja" trabajar a miles de ellos, mientras les ofrece un modelo de felicidad sustentado en la adquisición de bienes, a su vez difícilmente alcanzables sin una ocupación remunerada.

Por una parte, se les mitifica como consumidores y objeto de consumo ("lo joven vende"), por la otra, se les regatea un hueco como productores.

BEST COPY AVAILABLE

> "Las sociedades a las que pertenecen pueden prescindir parcialmente de su fuerza de trabajo, pero les sigue enseñando a consumir" (Roberts, K. 1988:530)

Debido a este especie de "circunvalación", hemos llegado a un proceso de integración de los jóvenes en la sociedad definido esencialmente por ser:

Cuadro nº 2

CARACTERÍSTICAS ESENCIALES DEL ACTUAL PROCESO DE INTEGRACIÓN DE LOS JÓVENES EN LA SOCIEDAD ADULTA

- *Largo,* pues se prolonga desde mucho antes de concluir la escolaridad, hasta bastante tiempo después de acabarla (Echeverría 1988a).
- *Lento* y a la vez con muchas posibilidades de recurrencia (Echeverría 1991).
- *Incierto* para casi todos los jóvenes y *arriesgado* para algunos (Echeverría 1994b).
- *No automático,* ni siquiera en lo relativo a la toma de decisiones u opciones profesionales.
- *Diferenciado,* según las características personales, sociales y culturales de las personas y el entorno donde se desenvuelven (Echeverría, 1995).
- *Complejo y diversificado,* por el creciente número de "puertas" de entrada y salida (Echeverría 1994b).

Casi todos ellos han de enfrentarse a estas dificultades, pero más el grupo de los "desfavorecidos"; Aquellos con deficientes resultados en la escolaridad obligatoria y/o bajos niveles de cualificación profesional, con problemas sociales, hijos de emigrantes y/o de minorías étnicas, sobre todo, si son mujeres jóvenes (Echeverría 1995a).

Este grupo conoce de cerca la "americanización del mercado de trabajo" y especialmente se ve inmerso en:

- El riesgo de aislamiento permanente dentro del mercado de trabajo o, en el mejor de los casos, en el de reclusión a puestos de trabajo con perfiles competenciales mínimos, salarios muy bajos y ausencia de posibilidades de desarrollo personal y profesional.
- Frecuentes cambios de ocupación durante varios años, acompañados generalmente de períodos de desempleo —"floundering"—, en los cuales se forman

muy poco o nada y además olvidan lo aprendido durante la escolaridad obligatoria.

- Situaciones notablemente desfavorables, incluso para acceder a los hasta ahora conocidos en España como "contratos basura" en su versión de *trabajo en prácticas* y más en los de *aprendizaje* (RD. 18/1993, 03.12.93. BOE 07.12.93). ¿Sucederá lo mismo con los *contratos para la formación* y *contratos en práctica* contemplados en el "Acuerdo para la estabilidad en el empleo" del reciente acuerdo sobre reforma laboral?

Tan sólo estos tres indicadores sirven para desentrañar el mensaje lanzado hace años por la OCDE:

> "El problema del desempleo entre los jóvenes menos privilegiados deriva de una falta de confianza en ellos mismos, de espíritu emprendedor y de destrezas básicas.
> Lejos de ser inquietos y rebeldes (como generalmente se cree) estos jóvenes pueden ser descritos como progresivamente apáticos y desarraigados de su entorno social. Demuestran poco interés en mejorar las perspectivas de sus vidas o en liberarse de los empleos sin horizontes, a los que les conduce su falta de preparación...
> Se acercan al mercado de trabajo con un condicionamiento adquirido a aprovecharse lo menos posible de las oportunidades existentes. Dicho de otra forma, estos jóvenes son frecuentemente 'realistas' en lo que respecta a sus perspectivas laborales, hasta el punto de crearse un estado de autosugestión relativo a sus oportunidades de encontrar empleo" (CERI 1980:18)

El radiograma ofrece bastantes pistas para diseñar, planificar, ejecutar y evaluar la intervención educativa, al igual que ciertas constataciones coincidentes de múltiples investigaciones sobre el fenómeno del desempleo en general y el juvenil en particular (Blanch 1990:73):

- El desempleo conlleva cierto bloqueo en el desarrollo psico-social de los ex-escolares. Por su parte, el acceso al empleo facilita la madurez personal y social de los sujetos.
- La competencia percibida y la autoestima de los ex-escolares crecen entre quienes encuentran empleo, permaneciendo estables entre quienes no lo hayan.
- El nivel de salud mental, que los jóvenes disponen antes de acabar la escolaridad obligatoria, aumenta significativamente en los empleados, mientras que desciende parcialmente en los desempleados, dando lugar a la aparición de trastornos psíquicos.
- Con frecuencia el desempleo causa depresión y/o produce aburrimiento, irritación, sentimientos de inferioridad e indefensión.

- El empleo aumenta la motivación para el logro y para el ejercicio de habilidades aprendidas. Por el contrario, el desempleo la disminuye, reduciendo también la autoeficacia percibida.
- El desempleo crónico disminuye la implicación en el empleo, las expectativas de encontrar un puesto de trabajo y la búsqueda activa de empleo.

Proceso de desarrollo personal

Estas y otras evidencias muestran la íntima relación existente entre el proceso de integración en la sociedad y el de desarrollo personal, puesto que la inserción laboral es esencial para el devenir de las personas hacia la madurez.

Este acontecer ha sido profusamente analizado por múltiples autores, pero coincidimos con Riverind-Simard (1990) en que uno de los pocos análisis que parece resistir pruebas transculturales es el de Erikson. Sus conocidos ocho estadios se articulan en torno a su principio epigenético del desarrollo humano:

> "Todo lo que crece tiene un plan básico, del cual surgen las partes y cada una de ellas tiene su período de ascendencia especial, hasta que el conjunto emerge como un todo que funciona" (Erikson 1950:97).

En concordancia con él mismo, ha de admitirse que la personalidad se desarrolla de acuerdo a pasos predeterminados en la disposición del organismo a ser *impulsado a*, a ser *consciente de* y a *interactuar* con una gama cada vez más amplia de individuos e instituciones significativas.

En la concepción de Erikson, compartida por nosotros, cada uno de los estadios se relaciona con todos los demás y de su correcta interrelación depende el desarrollo adecuado de la secuencia. Por otra parte, cada estadio existe de alguna forma antes de que "su" período decisivo y crítico llegue normalmente.

> "El término *crisis* se usa aquí en un sentido evolutivo para connotar no una amenaza o catástrofe, sino un momento decisivo, un período crucial de vulnerabilidad incrementada y potencial y, por lo tanto, fuente ontogenética de fuerza y desajuste generacional" (Erikson 1971:79).

Especialmente significativo para el tema que nos ocupa es el estadio adolescente (5º), pero sobre todo el juvenil (6º). La mayoría de los analistas coinciden en que, tras superar la crisis de la adolescencia, los jóvenes adultos se ven impelidos a concentrar sus energías en la búsqueda del amor y del trabajo. Es decir, el "Lieben und arbeiten" freudiano.

Tanto en una de estas esferas como en la otra, los esfuerzos se dirigen a conseguir la reciprocidad y la solidaridad. Es decir, un sentido de identidad participativo.

La *intimidad* asegura la verificación mútua y una pertenencia compartida, al mismo tiempo que trata de superar los peligros del *aislamiento*, cuyas expresiones conductuales han sido perfectamente resumidas por Hamachek (1990:678).

La verdadera intimidad implica la capacidad de comprometerse en relaciones que demandan un grado de responsabilidad y sacrificio, para poder sentar las bases de la convivencia entre personas de diferente personalidad, experiencia y roles. En palabras del mismo Erikson (1971:110), es "tanto una contraposición, como una fusión de identidades".

En esto radica la esencia del proceso de desarrollo personal aparejado al tránsito de los jóvenes a la vida adulta, similar al de las demás transiciones (Schlossberg 1981, 1984, 1989).

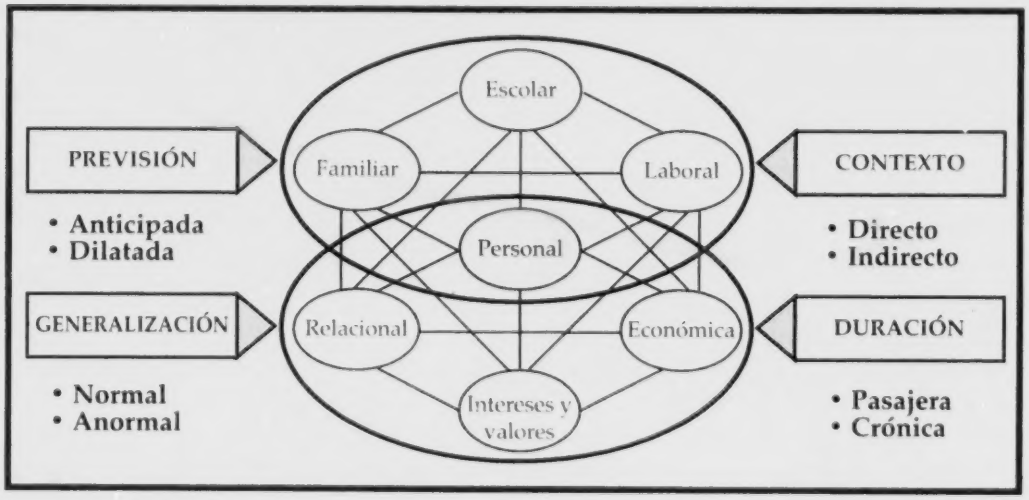
A todas acompaña un "acontecimiento" —en este caso el paso de la escuela al trabajo— o "no acontecimiento —desempleo—, generadores de cambios en uno o varios ámbitos vitales —personal, familiar, laboral, social / relacional, económico, etc.—.

El impacto de estos cambios y la forma de afrontarlos varía en función sobre todo de la:

a) *Persona*. Por ejemplo, de su salud física y emocional, de su status social, de sus experiencias anteriores, etc.;
b) *Percepción del propio proceso*. Por ejemplo, de la deseabilidad o no de la mutación y el grado de planificación de la misma;
c) *Características de la situación*. Por ejemplo, valoración social, presencia y efectividad de ayudas, etc.

Gráfico nº 1

REPRESENTACIÓN HOLÍSTICA DEL SISTEMA DE CLASIFICACIÓN DE LAS DIFERENTES TRANSMISIONES, PROPUESTO POR N.K. SCHLOSSBERG



Por ello, se puede hablar al menos de tantas transiciones, como las identificadas por Schlossberg en función de las áreas —núcleo central del gráfico 1— donde inciden diferentes características de los "acontecimientos" —márgenes del gráfico 1—.

Previsión de los acontecimientos

- *Anticipada* Preparación del futuro, desde el presente.
- *Dilatada* Esperanza de futuro, sin planificación previa.

Generalización de los acontecimientos

- *Normal* Sin mayores incidencias en el proceso de transición.
- *Anormal* Transición afectada por sucesos imprevistos.

Contexto de los acontecimientos

- *Directo* La transición afecta principalmente a su protagonista.
- *Indirecto* Los efectos del cambio inciden también en el contexto.

Duración de los acontecimientos

- *Pasajera* Situación transitoria.
- *Crónica* Persistencia en el tiempo de la situación.

A juicio de Figueras (1996:87), las mayores dificultades de adaptación a los cambios producidos por el paso al trabajo se dan en aquellas personas caracterizadas por:

"• Basar exclusivamente su identidad en la ejecución como estudiantes, careciendo de otros indicadores de valoración de su nivel de ejecución.
• Percibir una mayor distancia entre el nivel de aspiración y las posibilidades de logro.
• Con poca o ninguna experiencia previa de afrontamiento a transiciones iguales o similares.
• Presentar dificultades de adaptación a los cambios, a causa de déficits emocionales o conductuales.
• Enfrentarse a la transición en un contexto —social y/o físico— que carezca de recursos materiales y emocionales de apoyo".

LA INTERVENCIÓN ORIENTADORA

Desde nuestra óptica, la intervención orientadora debe asumir en primer lugar esta idiosincrasia transcultural de la etapa juvenil, para conexionarla después con el problema de su actual desempleo. Nunca al revés, como ocurre en bastantes ocasiones y aún puede serlo más ante el plan de convergencia de la Unión Europea (CECA-CE-CEEA 1997).

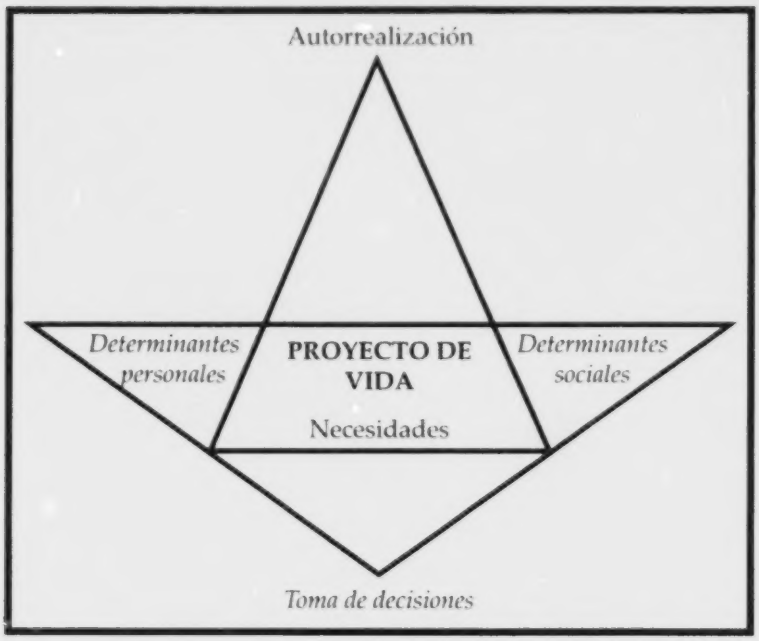
De vez en cuando, no viene mal recordar que el desempleo es un problema esencialmente socio-económico (Gordon 1983, Barro 1991, Bernardos y Conesa, 1993, CECA-CE-CEEA1993), transferido después al sistema educativo en general y a la orientación en particular. Pero, ninguno de estos últimos pueden resolver por sí solos un incorrecto funcionamiento del mercado de trabajo (Echeverría 1996a).

En el mejor de los casos, podrán colaborar a afrontar el problema en las mejores condiciones posibles con un renovado ejercicio de los tres clásicos principios de intervención (Rodríguez Espinar et alt. 1993a:35-41, Echeverría 1995a:19-21), comentados tras una breve delimitación conceptual de la orientación.

Nuestro equipo de investigación (Echeverría 1996b, 1997a, Isus 1995, 1996b, Sarasola 1996a, etc.) asume una visión holística de la orientación, articulada por el cruce de dos triángulos (Gráfico 2), donde los determinantes personales y sociales cobran especial importancia y más en las intervenciones ligadas a los procesos de inserción sociolaboral.

Gráfico nº 1

VISIÓN HOLÍSTICA DE LA ORIENTACIÓN



Los dos vértices más separados del triángulo inferior juegan doble función. Pueden limitar el desarrollo del proyecto vital en general y el del proceso de inserción sociolaboral en particular, pero al mismo tiempo fundamentar el proceso de autorrealización.

A mayor amplitud basal ("Conocete a ti mismo" "Yo soy yo y mis circunstancias), más probabilidad existe de que la *figura* consiga mejor asentamiento.

El tercer vértice de este triángulo inferior —toma de decisiones— substancializa todo el proceso orientador. Sin alternativas, no hay opción, pero sin toma de decisiones, de poco sirve la orientación.

A mayor cercanía de estos tres vértices, más bajo se sitúa el centro de gravedad del "barco de la vida". En consecuencia, mayor posibilidad existe de recuperar su equilibrio, cuando éste se balancee.

Un conocimiento contrastado de los determinantes personales y sociales favorece la toma de decisiones contrabalanceadas y permite avanzar en la búsqueda del equilibrio superior.

Evidentemente, estas decisiones dependen tanto de los determinantes citados, como del proyecto vital que articula el triángulo superior.

Este se configura a partir de las necesidades humanas (Echeverría 1993b: 34-39), íntimamente conexionadas con los determinantes personales y sociales. Constituyen la base de este segundo triángulo.

Es fácil comprobar que los proyectos vitales se sitúan a diferentes alturas. Hace ya casi medio siglo que Maslow (1954) los representó en su conocida pirámide de necesidades humanas.

Es dentro de este cruce triangulado, donde ubicamos el objetivo fundamental de la orientación:

> Dotar a las personas de las competencias necesarias (Sarasola 1996b, Echeverría 1997b) para poder *identificar, elegir y/o reconducir* alternativas formativas y profesionales, acordes a **su** potencial y proyecto vital, en contraste con las ofertadas por los entornos formativos y laborales.

Los tres conocidos principios de la intervención orientadora en los procesos de inserción sociolaboral se concretan en los términos siguientes.

Prevención

Contrastado el principio inicialmente médico de "más vale prevenir que curar" (Caplan 1964, Klein y Goldston 1977, Albee y Joffe 1977, Bloom 1981, Schwartz 1982, Cowen 1982, Conyne 1983, Baker y Shaw 1987), cada vez es más patente la necesidad de preparar a las personas para la superación de sus sucesivas crisis desarrollo (Rodríguez Espinar 1993b, 1994) y concretamente para sobrepasar la crisis de identidad juvenil.

> "La prevención, como concepto comunitario, no pretende eliminar el riesgo de cada una de las personas, sino reducir el mismo en la totalidad de los miembros de un sistema. Pone el énfasis en el grupo o comunidad, interviniendo en la alteración de contextos ambientales como mediadores de los

agentes generadores de las situaciones de conflicto, o dotando a los individuos de las adecuadas competencias vitales, para que puedan afrontar con éxito situaciones de crisis " (Rodríguez Espinar et alt. 1993a:36)

Está comprobado que el tránsito de la juventud al estado adulto comienza a prevenirse de forma especial mediante el procesamiento de informaciones contrastadas sobre deseos —intereses y valores,...— potencialidades personales —capacidades, actitudes, hábitos,...— (Isus 1996a) y sociales —cualificaciones requeridas, atribuidas,...— (Echeverría 1994a, Sarasola 1996).

La intervención orientadora no puede reducirse a la mera información sobre éstas últimas y menos a las puertas del siglo XXI, cuando desde hace años hemos constatado que:

> "Ninguna sociedad ha dispuesto de tantas oportunidades de información como la nuestra, pero su volumen es de tal magnitud y el acceso a la misma tan variado, que las dificultades son ahora saber **qué información** se necesita, **de qué forma** obtener la que se desea y **cómo aprovechar** la que se posee...
>
> Cuando todo el mundo podía encontrar trabajo, la cuestión era "entrar" en uno, para posteriormente "saltar" a aquel que ofreciese mayores satisfacciones económicas, sociales y personales. Ahora, no sólo se ve cada vez más lejos una sociedad de pleno empleo y con trabajo seguro de por vida, sino que al mismo tiempo los entornos profesionales se difuminan, por lo que la disponibilidad para actuar en actividades diversas y desempeñar diferentes tareas ha pasado a ser un valor altamente "cotizado" en el mercado laboral...
>
> Por todo ello, ha pasado a ser un objetivo fundamental de la orientación dotar a las personas de esta capacidad selectiva para **recoger observaciones significativas, reflexionar sobre ellas, contrastarlas e integrarlas en su yo**. Es un proceso complejo con el sobreañadido natural de las diferencias de intereses, posibilidades, obstáculos y limitaciones personales y del entorno" (Rodríguez, S. et alt. 1993: 547-548).

Deben transcender ésta y conseguir su transformación, mediante estrategias y técnicas adaptadas tanto a la tipología de los problemas a afrontar, como a las características de los beneficiarios de la intervención orientadora.

Ello explica la gran cantidad existente de programas de orientación relacionados con el tránsito de la escuela al trabajo, sobre todo desde mediados de la década de los ochenta (IFAPLAN 1987, 1989).

Sin embargo, dentro de esta diversidad de programas es posible extraer algunas medidas preventivas comunes a todos ellos. Son aquellas estrategias mediadoras del proceso de orientación que posibilitan a los jóvenes:

- *Conocer las oportunidades existentes*. Es decir, indagar y obtener informaciones relativas al mundo del trabajo en general, a las funciones de las distintas actividades laborales y a la formación exigida para desarrollarlas. (Rodríguez Espinar, S. et alt. 1993a: 557-562).
  En pocas palabras, buscar, comparar y optar por lo mejor encontrado en el entorno.
- *Conocerse a sí mismo*: Es decir, enfrentarse con realismo al entorno donde cada joven se desenvuelve o lo que es lo mismo, tomar conciencia de las propias necesidades, posibilidades y aspiraciones, con el fin de identificar las destrezas y actitudes a poner en juego más acordes a las mismas (Super 1990, Rodríguez Espinar, S. et alt. 1993a: 339-380).
  En términos cuasilapidarios, la pedagogía de la inserción es por encima de todo pedagogía de la identificación (Salomone 1993), ya que para aprender a *ser* y *estar*, es preciso conocer lo que se *puede ser* y...
- *Ponerse a prueba*. Es decir, experimentar de qué forma pueden concatenarse en la práctica las respuestas a los interrogantes de: ¿Quién soy yo y deseo ser?, ¿Qué se hacer?, ¿Qué quiero hacer? y ¿De qué manera puedo dar a conocer lo que soy, se hacer y quiero demostrar que lo puedo hacer? (Isus 1996a).
  En pocas palabras, contradecir la frase de un conocido político español, ya que el joven que no se mueve, tiene serias dificultades para "salir en la foto" de la inserción.
  Por algo la sabia naturaleza nos ha dotado de dos oidos a ejercitar; Uno para escuchar lo que se tiene cerca, otro para escuchar los ecos más lejanos en un mundo donde se ha impuesto la movilidad como cultura.

Desarrollo

Sobre esta base preventiva se asienta el segundo principio de la intervención orientadora. Al igual que el anterior, trata de operativizar el carácter continuo de la orientación (Echeverría 1988b:399-401), indispensable para potenciar el crecimiento integral de las personas y posibilitarles la asunción de roles y status cada vez más complejos.

Por una parte, se desmarca de la idea de *cambio*, casi siempre referida a la alteración de condiciones preexistentes. Por la otra, se aproxima a la de *crecimiento*, como elemento revulsivo de la eclosión de la personalidad.

Su objetivo es dotar a los jóvenes de las competencias necesarias para afrontar las demandas de su etapa evolutiva —*enfoque madurativo*— y al mismo tiempo proporcionales situaciones de aprendizaje vital que faciliten la reconstrucción y progreso de los esquemas conceptuales del mismo —*enfoque constructivista*— (Rodríguez Espinar, S. et alt. 1993a: 37, Echeverría 1995a: 20).

Sin menospreciar el primero de estos enfoques, el segundo reviste un interés especial para la orientación profesional en unos tiempos en que tan importante como decidir puntualmente, es prepararse para asumir las múltiples elecciones exigidas por la vida actual.

Ante la inexistencia de contornos precisos en el futuro de las profesiones, es preciso activar el desarrollo, hecho que obliga a la orientación profesional a potenciar los recursos internos de las personas, para que puedan afrontar situaciones ambiguas, sin caer en el desánimo.

> "La propia consideración de los conceptos de crisis de desarrollo, estadio vital y estilo vital, junto a la propia dinámica sociológica y tecnológica del mundo profesional, hace inviable un planteamiento de la orientación que considere la situación presente de la persona como algo inamovible". (Rodríguez Espinar et alt. 1993a: 39-40).

Para alcanzar los fines citados, las estrategias orientadoras han de concentrar su función mediadora principalmente en:

- *Clarificar valores.* Es decir, aprender a distinguir entre valores ideales —metas a las que se aspira— y valores vivenciados, que se explicitan en las aficiones, relaciones, modos de comportamiento, etc.
  Esto exige: 1º) *Captar*: descubrir el valor; 2º)*Preferir*: discernir y optar; 3º) *Adherirse*: aceptar el valor como propio; 4º) *Realizar*: hacer efectivos los valores a través de la conducta; 5º) *Comunicar*: revelar el "yo vivenciado"; 6º) *Organizar*: realizar una jerarquización vital de los valores (Rodríguez Espinar, S. et alt. 1993a: 478).
- *Desarrollar la capacidad de tomar decisiones.* Es decir, tomar consciencia del problema y de la necesidad de tomar una decisión, explorar todas las alternativas posibles, ponderar cada una de éstas valorando pros y contras, recabar más información, si es necesario, y, finalmente, decidirse, siendo consciente de que a la libertad de elección, le acompaña siempre el riesgo de la equivocación (Bandura 1987, Krumboltz, 1979, Pelletier et alt. 1991).
- *Facilitar el desarrollo personal, la socialización y el conocimiento del mundo del trabajo.* Es decir, aprender a responsabilizarse de las decisiones adoptadas, poniéndolas a prueba a través experiencias laborales (IFAPLAN 1987).
  Éstas facilitan el desarrollo de conocimientos, destrezas y actitudes profesionales, potencian el desarrollo personal y social, especialmente la capacidad de comunicación, la toma de iniciativas, etc. Además, en muchos casos contribuyen a aumentar la autoconfianza, la autoestima y la motivación, sobre todo de los jóvenes más desfavorecidos (Auberni 1995).

Intervención social

Difícilmente se pueden desarrollar las estrategias expuestas con anterioridad, sin tener en cuenta las fuerzas contrapuestas a la inserción sociolaboral de los jóvenes. Una de las más sobresalientes es la seria discrepancia entre los objetivos y valores de los jóvenes y los de la sociedad en general. (Echeverría 1991, Ayerdi y Taberna 1991)

La solución del conflicto no provendrá tanto de ajustar o adaptar los primeros a la segunda, como de transformar determinadas condiciones contextuales de la inserción, ya que en muchas ocasiones factores ambientales como la familia, amistades, comunidad, etc. pueden influir negativamente en la toma de decisiones y consiguientemente en el desarrollo personal (Herr y Cramer 1988, Kann 1988).

Esta visión holística de situaciones personales y sociales demanda una apertura del modelo de intervención orientadora, junto a la consideración del individuo como sujeto activo de su propio proceso de orientación. (Echeverría 1988:401)

Ya lo hemos manifestado en otra ocasión (B. Echeverría 1993a:455). O se asume la constelación total de factores físicos, psíquicos, educativos, sociológicos, económicos y fortuitos, cuya combinación configura el desarrollo socio-profesional de las personas a lo largo de su vida, o es muy difícil que la orientación profesional cumpla su función con eficiencia y eficacia.

De poco sirven *enfoques psicologistas*, que enconsertados en una función reflexiva sobre los determinates personales y acaban por responsabilizar casi exclusivamente al orientado del logro de los objetivos de cambio y desarrollo.

Tampoco sirven *enfoques sociologistas*, que sólo centren su área de actuación en el cambio de los condicionamientos situacionales, a la espera de que éstos por sí solos generen la autorrealización de las personas.

Mayor validez vienen demostrando los *enfoques sistémico-ecológicos*, que asumen todos y cada uno de los factores o fuerzas configuradoras de los sistemas de inserción y desarrollo sociolaboral y, en consecuencia, actuan sobre el entorno —material y humano—, sin minimizar el protagonismo del orientado.

Entre las diversas estrategias de intervención social resaltamos las de:

- *Abrir los centros formativos a la comunidad*. Es decir, vincular el entorno académico a otras instituciones, para acercar a él la actividad real de la sociedad y al mismo tiempo sensibilizar a ésta sobre la necesidad de contribuir a la preparación de los jóvenes para su inserción sociolaboral.
- *Facilitar la cooperación*. Es decir, asegurar mecanismos de coordinación con padres, otros organismos de la administración responsabilizados del empleo, empresas, sindicatos, etc., a base de equipos interdisciplinarios que permitan conjuntar los esfuerzos de todas las instituciones dedicadas a los jóvenes. (CSCINE 1992)
- *Reforzar las relaciones entre formación y desarrollo regional y local*. Es decir, operativizar la evidencia de que cuanto más cerca se está de los problemas, más sensibilidad se muestra hacia ellos. De esta forma, la savia de los jóvenes, que alimenta el desarrollo de las comunidades, se puede aprovechar mejor de los recursos que éstas disponen. (Harrison y McLeish 1988).
- *Apoyar las iniciativas juveniles*. Es decir, dejar de considerar a los jóvenes como clientes pasivos de la orientación y convertirlos en participantes activos.

Todas estas estrategias, descritas en cada uno de los principios, nos plantean a los orientadores el reto de convertirnos en *agentes de un proceso de mediación* continuo, sis-

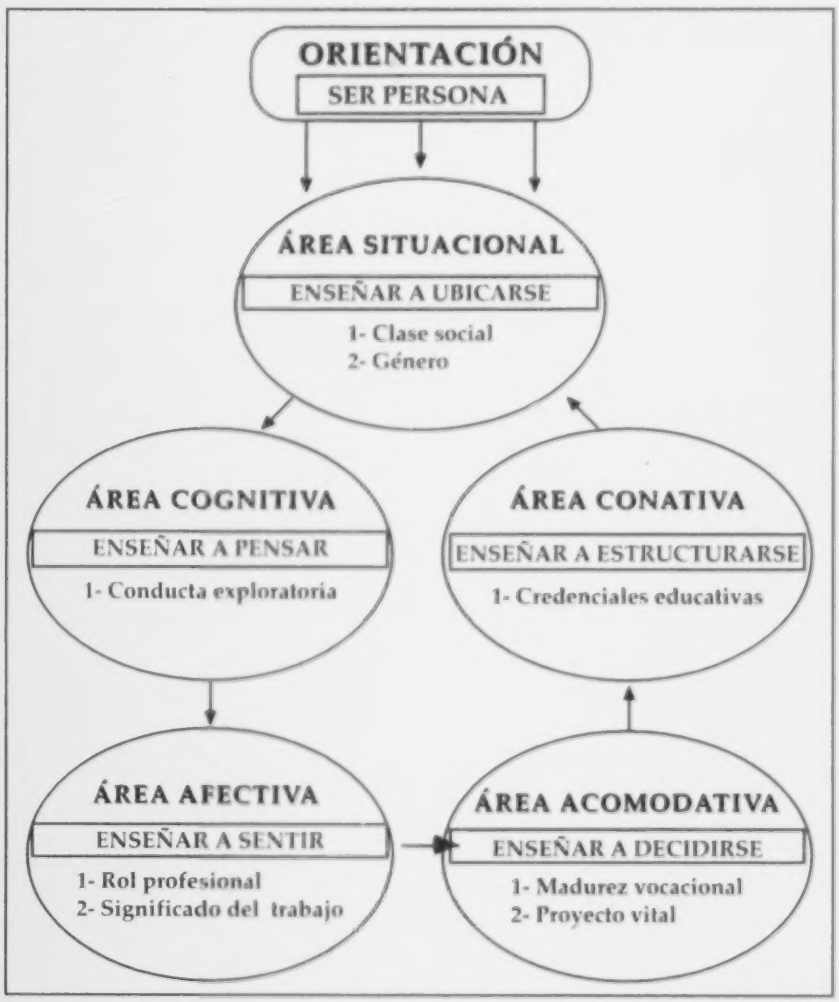
temático e intencional, que esencialmente trate de desarrollar la capacidad de autodeterminación de los jóvenes y al mismo tiempo el cambio de determinados condicionamientos contextuales.

ÁREAS DE INTERVENCIÓN

En el proceso de inserción sociolaboral de los jóvenes confluyen un conjunto de variables, agrupables en cinco áreas (Isus 1996b:255-261), vertebradoras del contenido de los programas de orientación dirigidos a tal fin.

Gráfico nº 3

ÁREAS DE INTERVENCIÓN ORIENTADORA EN EL PROCESO DE INSERCIÓN SOCIOLABORAL



- La *situacional* contempla aspectos tales como género, clase social, procedencia y movilidad geográfica.
- La *cognitiva* considera el desarrollo de la conducta exploratoria para conocerse a sí mismo y detectar las posibilidades que el entorno ofrece.
- La *conativa* examina la organización y valoración de credenciales formativas para insertarse en el mundo laboral.
- La *afectiva* sopesa el significado del trabajo para el joven, su concepto de rol profesional y las expectativas derivadas de su interrelación.
- La *acomodativa* abarca la exploración de su madurez vocacional y el diseño de una primera aproximación al proyecto vital, que incluye el profesional.

Área situacional

Todo apunta a que las variables más discriminantes en los itinerarios personales y sociolaborales de la juventud sean posiblemente la clase social y procedencia geográfica, unidas a la del género.

Por una parte, multiples investigaciones corroboran que la clase social incide especialmente en los procesos de inserción sociolaboral juvenil (Subirats 1981, García de Cortázar 1988, Homs 1991), pero ya no sólo por las clásicas "razones de sangre", sino también por el deficiente o nulo conocimiento del funcionamiento del mercado laboral. Más aún, cuando se une a ello la variable procedencia territorial (Casals et alt. 1989) y ciertos tipos de movilidad espacio-cultural. (CEE 1993, Echeverría 1995a:22-24).

La necesidad de estar en el momento oportuno en el lugar más propicio obliga a que los programas de orientación propicien la movilidad como cultura, para que los beneficiarios de los mismos no esperen todo de la familia, incluso si ésta tiene posibilidad de obtener las conocidas "recomendaciones".

Por la otra parte, aún es mayor el número de investigaciones que demuestran la incidencia de la variable género en el proceso de inserción sociolaboral. Esta comienza a detectarse desde la formación inicial, donde se observan crecientes diferencias entre chicos y chicas y más a medida que los sistemas educativos ofertan mayor opcionalidad (Safilios-Rosthschild 1987:114).

Por ejemplo, la "secretaria de la dona" de USTEC ha constatado en los centros experimentales de enseñanza secundaria obligatoria que los chicos eligen principalmente materias optativas de "ciencias", tecnología y deportes, mientras las chicas optan por las tradicionales de "letras". Aún son más diferenciados los itinerarios formativos en el ámbito universitario (Figueras 1996). Isus (1996b:416) afirma que "en algunas titulaciones universitarias el género casi cierra la opción".

Algo similar ocurre en los itinerarios de inserción laboral (Casals et alt. 1989, 1990, 1991). Sólo basta analizar los datos de la EPA para comprobar que las jóvenes de todos los niveles formativos topan con más dificultades que sus homólogos en este proceso.

> "El comportamiento laboral respecto al patrón de trabajo regular a jornada completa, sin interrupciones para dedicarse al cuidado de los hijos o de labores domésticas, es cada vez más asumido por las mujeres. A pesar de ello, las jóvenes recorren los itinerarios laborales más precarios, con graves dificultades para hallar el primer empleo y más períodos de paro e inestabilidad laboral" (Isus 1996b: 417).

Para dar respuesta a conocidos estereotipos sociales, se les exige demostrar un perfil profesional, no siempre requerido a los hombres. Sobre todo, si aspiran a puestos de trabajo de cualificación media y superior (Mazen y Lemkav 1990, Gaskill 1991). Hoy por hoy, éste es un problema socio-cultural, cuya solución depende muy poco de la intervención orientadora.

En el mejor de los casos, su incidencia puede llegar al ámbito de los determinantes personales, mediando en la liberación de ciertas *hipotecas* de las jóvenes, depositadas a veces en "cuidar de la casa" y otras en "promocionar a su pareja". Aunque paulatinamente decrece la cantidad de jóvenes dispuestas a asumir la segunda hipoteca, se mantiene el número de quienes ni siquiera se plantean la primera, porque ni siquiera pueden plantearse su libertad decisoria y, si disponen de ella, nadie les ha provocado su cuestionamiento.

Es en esta distancia más corta donde la intervención orientadora adquiere su mayor sentido. Es decir, a la hora de propiciar análisis reflexivos sobre futuras decisiones que contrarresten la tendencia cultural a ciertos "enclaustramientos femeninos", como la exclusiva atribución de tareas domésticas, el cuidado de la progenie y...etc.

Una de las mejores vías para lograr este objetivo, puede ser el contraste entre los arquetipos femeninos y masculinos de profesionalidad, no siempre coincidentes con su sexo.

Área cognitiva

Otra variable esencial en el proceso juvenil de inserción sociolaboral es la capacidad de explorar su propia realidad y la de su entorno, para poder tomar decisiones de forma pausada, reflexiva y madura.

En pocas palabras, operativizar el gran sentido encerrado en dos frases lapidarias de Ortega y Gasset:

"Yo soy yo y mis circunstancias"

"Hay tantas realidades como puntos de vista. El punto de vista crea el panorama".

Esta conducta exploratoria implica no sólo la adquisición de determinadas habilidades, sino también el desarrollo de actitudes. Requiere la participación activa del sujeto que se informa, Es él quien debe explorar y quien debe organizar sus percepciones. En definitiva, quien debe efectuar sus propios descubrimientos.

Casi todos los teóricos de la orientación asignan una especial importancia a esta actividad, comenzando por Super que en una de sus últimas revisiones (1991) de su conocido modelo resumió los elementos de la variable exploración en los términos mostrados en el cuadro 3.

Cuadro nº 3

ELEMENTOS DE LA VARIABLE "EXPLORACIÓN" (SUPER 1991)

1) INDAGACIÓN
   - Sobre sí mismo
     - — En el espacio (etapa)
     - — En el tiempo (roles)
   - Sobre la situación
     - — En el espacio (organización)
     - — En el tiempo (estilo de vida)

2) RECURSOS (ACTITUDES)
   - Toma de conciencia
   - Evaluación
   - Voluntad de utilizarlos

3) PARTICIPACIÓN-UTILIZACIÓN
   - Individualmente
   - En la colectividad

En la misma línea conceptual se situa el planteamiento de Pelletier (1995), para quien los comportamientos de exploración son indicios o manifestaciones del pensamiento creativo.

Para este autor, explorar significa la búsqueda activa de información, un proceso de ensayo y error, de identificaciones múltiples y sucesivas, el recurso de la imaginación, la tolerancia a la incertidumbre y el deseo de autonomía.

Es la fase en la que está permitido "soñar" en un futuro ideal, con el fin de ampliar el abanico de posibilidades futuras y activar los procesos de búsqueda de información.

Por tanto, es de carácter fantasioso, de curiosidad y apertura a experiencias reales o imaginarias, donde deben predominar las actividades de prospección. Más que el contenido de los procesos de indagación interesa el proceso de aprendizaje que se realiza en ellos, el desarrollo de la capacidad de interrogarse a sí mismo y de interrogar al entorno. De esta forma, la conducta exploratoria se constituye en herramienta facilitadora de la inserción laboral y a la vez de la movilidad profesional (Romero 1996:115).

Así es considerada en todos los programas de desarrollo de la carrera, entre los que cabe destacar el de Pelletier et alt. (1984) por la gran importancia que le concede y el de Hoyt (1985) por el valor que asigna a las experiencias laborales como estrategia de exploración.

Todos ellos conceden una especial relevancia al desarrollo de la conducta exploratoria, cuya potenciación puede realizarse siguiendo las pautas de Blustein (1992:178):

"1— Aumentar el sentido del control del orientado en el proceso.

2— Incrementar las competencias del destinatario para su propia autoexploración.

3— Desarrollar competencias para realizar la exploración del entorno.

4— Ayudarles a experimentar el nivel de "inmanencia" —período de tiempo que transcurre antes de que la decisión pueda ser llevada a cabo.

5— Enseñarles a ser objetivos en el proceso de obtener información.

6— Modelar actitudes y comportamientos de exploración efectivos.

7— Ayudarles a evitar conclusiones precipitadas".

Área conativa

Esta variable la configura el título obtenido al finalizar la formación, las notas obtenidas en su currículum formativo y los complementos de formación realizados.

El primero ya no es tan valorado como antaño, pero sigue siendo un elemento facilitador de la inserción sociolaboral. La experiencia nos demuestra que aún sirve para poder iniciar el "diálogo con el mercado de trabajo", posibilidad negada a muchos jóvenes con bajo o nulo nivel de titulación. Otro hecho diferente es, por ejemplo, la cantidad de titulados universitarios que realizan trabajos infracualificados, pero también lo es la escasez de titulados superiores no universitarios requeridos en los empleos de nivel intermedio.

Tampoco las notas obtenidas durante el currículum son ya tan importantes para el proceso de inserción sociolaboral, aunque si lo son para obtener becas y ayudas de estudio o acceder a determinados puestos de la administración. Si investigaciones como las de Ruiz (1988) encontraron cierta correspondencia entre la élite académica y laboral en el País Vasco, ésta no aparece en otras posteriores como las de Homs (1991) y Figuera (1996), realizadas en Barcelona.

El fenómeno es paradójico y al mismo tiempo elocuente. Según Figuera (1996) los estudiantes, que han dedicado todo su tiempo a la preparación académica en la universidad para obtener un currículum brillante, tienen muchos más problemas de inserción, que aquellos que han "sacrificado parte de sus notas" en aras de introducirse en el mundo laboral a través de diversos tipos de prácticas, trabajo no remunerado, colaboraciones, etc.

Por el contrario, los complementos de formación, en cualquier nivel formativo, cada día facilitan más el proceso de inserción socio-laboral. La rápida transformación

del mercado laboral en contraposición a la lenta evolución del ámbito académico, explica la gran demanda de complementos formativos en aspectos instrumentales básicos de los puestos de trabajo (informática, idiomas, comunicación, capacidad de adaptación, habilidades sociales, etc.).

Estos complementos formativos deben potenciarse en el ámbito académico a través de programas de orientación que faciliten la configuración de los itinerarios formativos, teniendo en cuenta todas las áreas que estamos comentando. Pero la intervención orientadora ha de extenderse más allá del tiempo de formación reglada, ofreciendo la posibilidad de realizar continuados balances de sus credenciales educativas, para poder diseñar nuevos itinerarios formativos o potenciar estrategias que le ayuden a "saber vender" el currículum poseído.

Área afectiva

La imagen juvenil de la actividad laboral que se piensa desarrollar en el futuro —imagen del rol profesional— y la importancia subjetiva que cada joven concede a su ejercicio —significado del trabajo— son otras dos variables esenciales en el proceso del inserción sociolaboral.

La primera es un constructo multifactorial que incluye componentes generales tales como: demanda laboral, bienes materiales asociados, prestigio, función social, etc., además de otros más específicos relacionados con el "rol profesional", "rol focal", etc. (Figueras 1996:260).

La configuración de esta identidad sociolaboral se encuadra dentro del proceso ya descrito de *identidad, juventud y crisis*. Es decir, la imagen de rol se construye a través de modelos de identificación, en este caso de imágenes profesionales y de roles ocupacionales.

La adquisición de la identidad ocupacional se completa cuando la respuesta a los ya citados interrogantes vitales —¿Quién soy y deseo ser?, ¿Qué se hacer?, etc.— se concreta en lo que cada joven *quiere hacer, cómo* y *dónde* lo quiere hacer.

Es un proceso complejo, cuyas principales dificultades las resume Figueras (1996:263) en estos términos:

"• La información intraemisores es contradictoria o imprecisa (reflejo, por ejemplo, de una falta de consenso entre las funciones sociales que son asignadas a un determinado profesional).

- Problemas en la comunicación-recepción (falta de motivación o atención por parte del receptor, desinterés por recoger la información, falta de iniciativa).
- Percepción de falta de concordancia entre el perfil personal y el perfil profesional, que impiden la elaboración del rol.
- Problemas en la evaluación de la información, derivadas de la existencia de dificultades en la persona para integrar y sintetizar las diversas informaciones: niveles bajos de autoestima, ansiedad, etc."

309

Sobre ellas debe centrarse la intervención orientadora, potenciando la reflexión sobre la imagen del rol y los sentimientos derivados de la ambigüedad o los conflictos de él mismo.

Ha de asumir que el significado del trabajo es un constructo multidimensional (Gracia et alt. 1996:28), cuya dimensión más relevante —centralidad en el trabajo— desde años (Dubin 1956) está cuestionada (Meda 1995, Bidet y Texier 1995).

En consecuencia, debe incidir sobre determinadas variables conjuntas, como las identificadas en el modelo heurístico del significado trabajo en el proyecto MOW (Ruiz 1989:286).

- Variables *condicionales*, relacionadas con el área situacional ya descrita: situación personal y familiar, entorno socio-económico, determinantes personales, etc.
- Variables *centrales*, estrictamente relacionadas con el constructo del significado del trabajo, que viene determinado por las actitudes y valores personales (Salanova 1992).

  Diversas investigaciones dejan patente que la actitud funcional —recompensa económica inmediata— es un valor en alza entre la juventud, mientras que las normas sociales sobre el trabajo experimentan fluctuaciones.

  El trabajo sigue proporcionando a los jóvenes estructura temporal, impulsa su socialización y proporciona status social, aunque no ha de perderse de vista la reversibilidad de estos procesos.

  Por ello, es preciso potenciar la organización personal del tiempo en función de significados diferentes al trabajo, así como impulsar contactos y experiencias sociales, para evitar problemas derivados del desempleo o de reconversión laboral.
- Variables de *consecuencias*, que se abordan con más detenimiento en la siguiente área de intervención. Entre ellas, las expectativas profesionales, los planes de actuación respecto al trabajo (movilidad, formación continua,...), etc.

Estas tres variables marcan fuertemente la intervención orientadora, sin olvidar que el significado del trabajo se encuadra en el conjunto de valores global de la persona. Conocerse a sí mismo, clarificar la propia escala axiológica respecto al mundo laboral, siempre dulcifica la dureza del proceso y puede dar "arrestos" para afrontar sucesivos períodos de ausencia de trabajo.

Área acomodativa

Para configurar el proyecto profesional y vital (Super 1990, 1991) es preciso:

- Estar informado (información) de forma activa (exploración).
- Evaluar y contrastar la información para tomar decisiones.
- Integrar las decisiones en proyectos profesionales / vitales.

Es esencial esta actitud anticipadora o planificadora (Super 1991), compuesta por decisiones de autonomía, responsabilidad y perspectiva temporal, ejercitables a través de pequeñas decisiones, que conduzcan e integren las maxi-decisiones (Super 1990).

Este es el modo más inteligente de elaborar un proyecto profesional, como expresión del proyecto personal de vida (Romero:1996:119):

> "Construcción activa,
> en la que se trabaja 'sobre' y *se expresa la propia imagen de sí mismo,*
> implica la adquisición de una serie de *conocimientos, habilidades y actitudes,*
> requiere un *proceso previo de información/exploración/decisión/formulación* de objetivos,
> se concreta en un *plan de acción*
> y genera *desarrollo personal"*

El interés de la realización de un proyecto personal radica en los requerimientos inherentes a su proceso: a) Confrontación con la realidad; b) Evaluación del presente en función de sus consecuencias; c) Representaciones de uno mismo en la actualidad y en el futuro; d) Construirse a sí mismo, sin tener que recurrir a otras personas.

Como muestran las últimas investigaciones analizadas por Romero (1996:121):

- Los proyectos personales son una herramienta clave para la realización de un proceso de inserción y transición satisfactorio.
- Los jóvenes mantienen una actitud más activa frente a su transición, si disponen de proyectos.
- La calidad y el tipo de proyecto tiene influencia sobre el proceso de transición a la vida adulta y activa.
- Los procesos de transición son una manifestación de la forma que tiene cada individuo de dar sentido y significado a dichos procesos, expresada en un proyecto / no proyecto.

En síntesis, la construcción de un proyecto personal permite anticiparse a las situaciones, proporcionando intencionalidad y direccionalidad a las mini-decisiones tomadas a lo largo de la vida cotidiana, facilitando la cristalización de todas ellas en una decisión importante, como puede ser la inserción profesional.

Este es uno de los retos más importantes a los que se enfrenta la intervención orientadora, que además de propiciar una estrategia preventiva, facilita en último término el proceso de desarrollo personal de los jóvenes en su fase de inserción sociolaboral.

REFERENCIAS DOCUMENTALES

Acebillo, P.M. (1991). *La planificación de la formación ocupacional*. Bellaterra: I Congreso Internacional de Formación Ocupacional. (Documento policopiado).

Adamski, W. y Grooting, B. [Eds.] (1989). *Youth, Education and Work in Europe*. London: Routledge.

Albee, G.W. y Joffe, J.M. [Eds.] (1977). *Primary Prevention of Psychopatology*. Hanover, N.H: University Press of New England.

Álvaro, J.L. (1992). *Desempleo y bienestar social*. Madrid: Siglo XXI.

ASPA (1993). *Tendencias y perspectivas en la formación ocupacional*. Oviedo: Asociación de Pedagogía del Principado de Asturias y Universidad de Oviedo.

Auberny, S. (1995). *Aprendre per treballar, treballar per aprendre*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.

Ayerdi, P.M. y Taberna, F. (1991). *Juventud y empleo. Aproximación descriptiva*. Madrid: Ed. Popular.

Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa Calpe.

Baker, S.E. y Shaw, M.C. (1987). *Improving Counselin Trough Primary Prevention*. Columbus, OH: Merrill Pub.

Banks, M.H. (1989). *La investigación psicológica sobre el desempleo juvenil*. En Torregrosa, J.R. et alt. [Eds.]. *Juventud, trabajo y desempleo*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 348-363.

Barro, R. (1991). *Macroeconomía*. Madrid: Alianza Editorial.

Bartolomé, M. (1993). Trayectoria educativa de la mujer: La lucha inacabada. En Flecha, C. y De Torres, I. [Eds.]. *La mujer, nueva realidad, respuestas nuevas*. Madrid: Narcea, 49-84.

Beltrán, M. et alt. (1984). *Juventud española 1960/82*. Madrid: Fundación Santa María & Ediciones S.M.

Bernardos, G. y Conesa, J.C. (1993). El desempleo I, II. En Argandoña, A. [Dir.] *Gran enciclopedia de la economía*. Madrid: Expansión, 525-564.

Bidet, J. y Texier, J. (1995). *La crise du travail*. Paris: Presses Universitaires de Frances.

Bisquerra, R. y Figueras, P. (1992). Transició i inserció: Una aproximació conceptual. En ACOEP *Jornades d´orientació sobre educació per a la carrera professional*. Barcelona: Associació Catalana d´Orientació Escolar i Professional.

Blanch, J.M. (1990). *Del viejo al nuevo paro. Un análisis psicológico y social*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A.

Bloom, M. (1981). *Primary Prevention: The possible Science*. Engewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc.

Blustein, D.L. (1992). Applyng Current Theory and Research in Carrer Exploration to Practice». *The Development Quartely*, vol. 41, 174-184.

Caplan, G. (1964). *Principles of Preventive Psychiatry*. New York: Basic Books.

Carter, M.P. (1966). *Into Work*. Harmondsworth: Penguin.

Casals, J. et alt. (1989a). *La inserción profesional y social y de los jóvenes: Los itinerarios de transición entre los 14 y los 25 años*. Barcelona: ICE-UAB y CIDE.

Casals, J. et alt. (1989b). Educación e inserción social de los hombres y mujeres de 25 años. Estudios, valores, expectativas y modelos de inserción. *Revista de Educación*, 290, 177-196.

Casals, J. et alt. (1990). La inserción social de los jóvenes. *Revista de Educación*, 293, 109-122.

Casals, J. et alt. (1991). *La inserción social y profesional de los jóvenes*. Madrid: CIDE.

CECA-CE-CEEA. (1993). *El empleo en Europa*. Luxemburgo: Oficina de publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas.

CECA-CE-CEEA. (1997). *Accomplir l´Europe par l´educatión et la formation*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés Européennes.

CEE (1982). *Les jeunes européens*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés Européennes.

CEE (1989). *Les jeunes européens en 1987*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés Européennes.

CEE (1993). *Situación actual en el ámbito de la orientación profesional*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas, Task Force.

CERI (1980). The Aspirations of Young People. *The OECD Observer*, 105.

Conyne, R.K. (1983). Two Critical Issues in Primary Prevention: What it is and how to do it. *Personnel and Guidance Journal*, 61, 331-334.

Cowen, E.L. (1982). Prymary Prevention Research: Barriers, Needs and Opportunities. *Journal of Primary Prevention*, 2, 131-137.

CSCINE (1992). *La formación profesional en el nuevo contexto europeo*. Madrid: Consejo Superior de Cámaras de Comercio, Industria y Navegación de España.

Dearbon, W.F. y Rothney, J.W. (1938). *Scholastic, Economic and Social Backgrounds of Unemployment Young*. Cambridge: Harvard University.

Dubin, R. (1956). Industrial Worker´s Worlds: A Study of the 'Central Life Interest' of Industrial Workers. *Social Problems*, 3, 131-142.

Echeverría, B. (1988a). Orientación, formación y empleo. En GRAO, J. [Coord.] *Planificación de la educación y mercado de trabajo*. Madrid: Narcea, 186-192.

Echeverría, B. (1988b). Modelos de institucionalización de la orientación educativa y sus implicaciones en la calidad de la educación. En S.E.P. *La calidad de los centros educativos*. Alicante: Sociedad Española de Pedagogía, 393-411.

Echeverría, B. (1991). Actitudes de los jóvenes ante el trabajo. En MEC-AEOEP *La orientación profesional ante la unidad europea*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia & Asociación Española para la Orientación Escolar y Profesional, 88-100.

Echeverría, B. (1993a). Orientación y formación ocupacional. En AEOEP *La orientación en el sistema educativo y en el mundo laboral*. Madrid: Asociación Española para la Orientación Escolar y Profesional, 451-462.

Echeverría, B. (1993b). *Formación profesional. Guía para el seguimineto de su evolución*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A.

Echeverría, B. (1994a). Cualificaciones y formación profesional. *Revista de Treball*, 2, 44-50.

Echeverría, B. (1994b). Los programas de garantía social. En ACOEP *Jornades d´orientació psicopedagògica i atenció a la diversitat*. Barcelona: Associació Catalana d´Orientació Escolar i Professional.

Echeverría, B. (1995a). Orientación profesional. En ACTAS *Congreso Nacional sobre Orientación y Evaluación Educativa*. La Coruña: Facultad de Humanidades, Universidad de La Coruña.

Echeverría, B. (1995b). La orientación y los procesos de transición. En Auberny, S. [Comp.] *La orientación profesional*. Barcelona: Institut Municipal d´Educació de Barcelona, 49-94.

Echeverría, B. (1996a). El mercado de trabajo. En Rodríguez Espinar, S. [Dir.]. *Nueva enciclopedia temática. Temas de hoy*. Barcelona: Grupo Editorial Planeta, 74-75.

Echeverría, B. [Coord.] (1996b). *Orientació professional*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya (UOC).

Echeverría, B. (1997a). *Profesión, formación y orientación*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, Curso de Posgrao. Mestrado en organización de servicios de orientación profesional para la inserción laboral e o emprego (En prensa.

Echeverría, B. (1997b). Ser un profesional. *Erga FP*, 5, 2.

Eckert, R. y Marshall, T.O. (1938). *Wehen Young Leave School*. New York: Mac Graw Hill.

Eisenberg, P. y Lazarsfeld, P.F. (1938). The Psychological Effects of Unemployment. *Psychological Bulletin*, 35, 358-390.

Enguita, M.F. (1989). Los efectos del desempleo juvenil sobre las transiciones a la vida adulta. En Torregrosa, J. et. alt. [Eds.] *Juventud, trabajo y desemleo*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 119-133.

Erikson, E.H. (1950). Growth and Crisis of the Healthy Personality. En Senn, M.J.E. [Comp.] *Symposium on the Healthy Personality* New York: Josiah Macy Jr., 91-146.

Erikson, E.H. (1971). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.

Fernández, J.A. (1988). La formació i la inserció professional: Una reflexió desde la perspectiva de l´educació i el desenvolupament. En *Jornades sobre la inserció social i professional dels joves*. Barcelona (Documento policopiado).

Figueras, P. (1995). Panorámica de la investigación sobre los procesos de inserción socio-profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 25, 125-148.

Figueras, P. (1996). *La inserción del universitario en el mercado de trabajo*. Barcelona: EUB.

Fournet, M. et alt. (1993). S´inserer par le diplôme ou l´experience? Etude exploratoire des représentations des jeunes 16-25 ans entrés en C.F.I. *L´Orientation Scolaire et Professionnelle*, 27, 4, 351-361.

García de Cortázar, M.L. (1988). La demanda actual de carreras universitarias: tendencias y distorsiones. En: *Enseñanza universitaria y mercado de trabajo: El primer empleo de los titulados universitarios*. Madrid: Fundación Universidad y Empresa, 72-75.

Gaskill, L.R. (1991). Women's Career Success: A Factor Analytic Study of Contributing Factors. *Journal of Career Development*, 17, 3, 167-178.

González, P. et alt. (1989). *Jóvenes españoles 89*. Madrid: Fundación Santa María & Ediciones S.M.

Gordon, R. (1983). *Macroeconomía*. México: Grupo Editorial Ideroamericano.

Gairín, J. et alt. (1996) [Coords.]. *Formación para el empleo*. Bellaterra: II Congreso Internacional de Formación Ocupacional.

Gento, S. (1993). Fundamentación psicobiológica de la educación de las personas adultas. *Bordón*, 45.

Gracia, F.J. et alt. (1996). La importancia del trabajo durante los primeros años de empleo. *Psicología del Trabajo y de las organizaciones*, Vol. 12, 1, 27-49.

Hamachek, D. E. (1990). Evaluating Self-Concept and Ego Development in Erikson's Last Three Psychosocial Stages. *Journal of Counseling and Development*, 68, 677-683.

Harrison, J. y McLeish, H. (1988). *Formación profesional de jóvenes en transición. Una guía sobre la integración social y profesional de los jóvenes: Iniciativas locales y regionales.* Luxemburgo: Oficina de publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas (CEDEFOP).

Herr, E.L. y Cramer, S.H. (1988). *Career Guidance and Counseling trouhg the Life Span. Systematic Approaches.* Glenview, Illinois: Scott, Foresman and Company.

Homs, O. (1991). *La inserció professional dels titulats de la Universitat de Barcelona.* Barcelona: CIREM.

Hoyt, K.B. (1985). Career Guidance, Educational Reform and Career Education. *The Vocational Guidance Quaterly*, 35, 1, 6-14.

IFAPLAN (1987). *Políticas educativas europeas. Treinta experiencias piloto.* Madrid: Editorial Popular & Ministerio de Educación y Ciencia.

IFAPLAN (1987). *Nuevos temas y lugares educativos.* Madrid: Editorial Popular & Ministerio de Educación y Ciencia.

IFAPLAN (1989). *Nuevas situaciones, nuevos educadores.* Madrid: Editorial Popular & Ministerio de Educación y Ciencia.

INEM (1993). *Informe del seguimiento de la formación ocupacional 1992. Observatorio permanente del mercado de trabajo.* Barcelona: Subdirección de programas de empleo y formación.

Infestas, A. (1985). Juventud y empleo: Tendencias y expectativas. *Studia Pedagogica*, 17-18, 47-59.

Isus, S. (1995). *Orientación universitaria: De la enseñanza secundaria a la superior.* Lleida: Ediciones Universitat de Lleida.

Isus, S. (1996a). Inserción laboral. En Rodríguez Espinar, S. [Dir.]. *Nueva enciclopedia temática. Temas de hoy.* Barcelona: Grupo Editorial Planeta, 84-87.

Isus, S. (1996b). *Orientación profesional.* Lleida: Universitat de Lleida, Dpto. Pedagogía y Psicología, Facultad de Ciencias de la Educación (Proyecto Docente de Titularidad).

Jahoda, M. (1979). The Impact of Unemployment in the 1930´ and the 1970´. *Bulletin of the British Psychological Society*, 32, 309-314.

Kann, U. (1988). La orientación vocacional y el mercado de trabajo: ¿Orientar para transformar o para domesticar? *Perspectivas*, XVIII, 4, 509-519.

Klein, D. C. y Goldston, S.E. [Eds.] (1977). *Primary Prevention: An Idea Whose Time Has Come.* Washington, D.C.: U.S. Department of Health, Education and Welfare.

Krumboltz, J.D. (1979). A Social Learning Theory of Career Decision-Making. En Mitchell, A. et alt. [Eds.]. *Social Learning and Career Decision-Making.* Cranston, Rl: Carroll Press, 19-49.

Mackay, D. (1971). *Labor Markets under Different Employment Conditions.* London: Allen & Unvin.

Mahler, F. (1989). Transition and Socialitation. En Adamski, W. y Grooting, P. [Eds.]. *Youth, Education and Work*. London: Routledge, 152-173.

Maslow, A.H. (1954). *Motivation and Personality*. London: Harper & Brothers.

Mazen, A.M. y Lemkav, J.P. (1990). Personality Profiles of Woman in Traditional and non Traditional Occupations. *Journal of Vocational Behavior*, 37, 1, 46-59.

Meda, D. (1995). *Le travail*. Paris: Alto/Aubir.

Montané, J. (1993). *Orientación ocupacional*. Barcelona: Ediciones CEAC.

Münch, J. (1992). Educación, formación y empleo en Alemania, Japón y Estados Unidos. *Formación Profesional*, 2, 16-20.

Navarro, M. y Mateo, M.J. (1993). *Informe juventud en España*. Madrid: Ministerio de asuntos sociales, Instituto de la Juventud.

Pelletier, D. y Bujold, R. (1984). *Pour une approche éducative en orientation*. Québec: Gätean Morin.

Pelletier, D. et alt. (1991). Le défi de la décision. Education au choix carriere. Québec: Les Editions Septembre.

Pelletier, D. (1995). Aproximación operativa del desarrollo personal y vocacional: sus fundamentos y valores. *Revista d'Orientació*, VII, 14, 3-22.

Pérez, N. (1996). *Programa de formació per a la inserció laboral*. Barcelona: Ediciones CEAC.

Quintanilla, M.A. (1989). *Tecnología. Un enfoque filosófico*. Madrid: Fundesco.

Risk, J. W. (1987). The Recruiment Process to School-Leavers. Practical and Theorical Implications. *British Journal of Guidance and Counseling*, 13, 3, 297-312.

Riverin-Simard, D. (1990). Adult Vocational Trayectory. *The Career Development Quartely*, 39, 2, 129-142.

Rodríguez Espinar, S. et alt. [Coord] (1993a). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A.

Rodríguez Espinar, S. (1993b). Prevención y educación. *Salud y trabajo*, 98, 37-38.

Rodríguez Espinar, S. (1994). Presente y futuro de la orientación. En ACTAS *III Jornades Universitàries de reflexió i debat envers la pràctica docent*. Cervera: Centro Asociado de la Universidad Nacional a Distancia.

Rojo, M. (1991). La aplicación de los planes de formación ocupacional. En CIFO *La formación ocupacional en la década de los 90*. Bellaterra: I Congreso Internacional de Formación Ocupacional, 83-86.

Roberts, K. (1988). El acceso de los jóvenes al mercado de trabajo y la orientación vocacional. *Perspectivas*, 68, 521-533.

Romero, S. (1996). *Aplicaciones del modelo A.D.V.P. al diseño y validación de un programa de orientación para la transición*. Sevilla: Dpto. DOE y MIDE, Universidad de Sevilla (Tesis doctoral).

Ruiz, J. I. (1988). *El mercado laboral: El caso universitario vasco*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Ruiz, A. (1989). Los valores que la juventud asocia al trabajo. Resultados en la comparación de ocho naciones. En TORREGROSA et alt. [Eds.]. *Juventud, trabajo y desempleo*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 261-286.

Safilios-Rosthschild, C. (1987). *L'educació del rol femení*. Barcelona: Aliorna.

Salanova, M. (1992). *Un estudio significativo del trabajo en jóvenes de primer empleo.* Valencia: Univeristat de Vàlencia (Tesis doctoral).

Salomone, P.R. (1993). Annual Review: Practice and Research in Career Counseling and Development. *The Career Development Quartely*, 42, 4, 99-128.

Sarasola, L. (1996a). *Cualificación y formación profesional.* San Sebastián: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

Sarasola, L. (1996b). La profesionalidad. En Rodríguez Espinar, S. [Dir.]. *Nueva enciclopedia temática. Temas de hoy.* Barcelona: Grupo Editorial Planeta, 88-91.

Schlossberg, N.K. (1981). A Model for Analysing Human Adaptation to Transitions. *The Counseling Psychologist*, 9, 2, 2-18.

Schlossberg, N.K. (1984). *Counseling Adults in Transition: Linking Practice wiht Theory.* New York: Springer Publishing Company.

Schlossberg, N.K. (1989). *Overwhelmed: Coping with Life´s Ups and Downs.* Lexington: Lexington Books.

Schwartz, S. (1982). Putting Primary Prevention to Work: Administrative Dilemas. *Administration in Mental Health* 9, 272-280.

Subirats, M. (1981). *El empleo de los licenciados.* Barcelona: Fontanella.

Stephens, W.R. (1970). *Social Reform and the Origins of Vocational Guidance* Washington D.C.: National Vocational Guidance Association.

Super, D.E. (1953). A Theory of Vocational Development. *American Psychologist*, 8, 185-190.

Super, D.E. (1990). A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development. En Brownn, D. y Brooks, L. and Ass. *Career Choice and Development*. S. Francisco: Jossey-Bass.

Super, D.E. (1991). *Models of Career Development. Historical and Current Perspectives.* Ponencia presentada al Congreso of International Association for Educational and Vocational Guidance. Lisboa, septiembre de 1991.

Zárraga, J.L. (1989). *Informe de la juventud en España 88.* Madrid: Instituto de la Juventud.

MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

318

Revista de Investigación Educativa, 1997, Vol. 15, n.º 2, págs. 119-142

LA INVESTIGACIÓN EN LA PRÁCTICA

Pilar Colás Bravo[1]
Universidad de Sevilla

RESUMEN

Esta ponencia plantea la proyección de la investigación educativa en la práctica desde una perspectiva multidimensional: política, profesional y cultural. En cada esfera de influencia se revisan las corrientes de pensamiento clásicas y actuales en relación al uso y aplicación de la investigación educativa.

ABSTRACT

This paper proposes the influence which educational research have on practice from a multidimensional approach: political, professional and cultural. Traditional and modern trends in the use and application of educational research are reviewed in each sphere of influence.

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente el impacto social y económico de la investigación es un referente básico en las directrices de las políticas, considerándose también un aspecto fundamental en la evaluación científica.

Programas de investigación a nivel europeo (TSER), nacionales (Planes Nacionales de Investigación), o regionales (Plan Andaluz de Investigación —PAI—), priorizan la proyección aplicada y el impacto social de los resultados científicos. En el III Plan Nacional de Investigación Científica la primacía de la investigación aplicada sobre la

1 Mª Pilar Colás Bravo. Profesora Titular de Pedagogía Experimental. Dpto. de DOE y MIDE. Facultad de Ciencias de la Educación. Avda. San Fc. Javier, s/n. Universidad de Sevilla. 41005. Sevilla. E-mail: pcolás.cica.es

319

básica, constituye uno de los aspectos novedosos en relación a anteriores planes. Este cambio de orientación se fundamenta en el análisis de la producción científica española. Según datos de la OTRI (Oficina de Transferencia de Resultados de la Investigación) nuestro país —España— genera gran cantidad de investigación básica de excelente calidad, mientras se importa un porcentaje elevado de patentes, lo que hace que la inversión en investigación sea poco rentable a corto plazo. Estos resultados conducen a establecer nuevas directrices en los planes de investigación. En este argumento existe una estrecha relación entre impacto y rentabilidad económica de la investigación.

Desde un punto de vista científico, la urgencia de la aplicabilidad de los resultados de la investigación a propuestas de intervención educativa ha llevado a replanteamientos epistemológicos y metodológicos, como podemos observar en el surgimiento de la investigación-acción, investigación colaborativa, investigación para el cambio, etc. La preocupación por dar respuestas a demandas de índole práctica que plantean los profesionales del campo de la educación, y la escasa derivación aplicativa de la investigación educativa, origina una reflexión profunda sobre la adecuación de los procedimientos científicos habituales para dar respuestas a estas demandas. Por tanto es la práctica y la necesidad de resolver sus retos lo que propicia un cambio paradigmático en las formas de investigar en educación. En estos planteamientos se entiende que los resultados científicos deben derivar en propuestas de uso para la intervención educativa.

Esta temática en el debate científico no se ha monopolizado en torno a un único enfoque. Bastan como muestra algunas publicaciones recientes que son ejemplificadoras de los distintos planteamientos que en este tema se adoptan.

Esta cuestión, desde un punto de vista clásico, se ha centrado en la dicotomía entre el conocimiento teórico y el práctico y por tanto en la justificación de los modelos de investigación básica y aplicada. El artículo de Kessels, J. y Korthagen, F. (1996), *«The relationships between theory and practice: back to the classics»*, retoma y desarrolla esta perspectiva. En él se plantean las características peculiares de los tipos de racionalidad que conlleva el conocimiento teórico y el práctico. Ambos conocimientos difieren en algunos aspectos fundamentales. El conocimiento científico es abstracto, general, teórico y conceptual, mientras el conocimiento práctico es concreto, particular, perceptual y relacionado con el contexto. El referente práctico es indeterminado e indefinido. Por tanto, la tradicional separación de la investigación con la práctica es inherente a la concepción del conocimiento. La propuesta del autor es revalorizar el conocimiento práctico.

Tanto la investigación llevada a término por los prácticos como la investigación formal tienen repercusiones en la práctica, pero según Richardson (1994), de forma diferente. Recientes estudios sobre el impacto de la investigación apuntan hacia cambios significativas experimentados en distintas facetas. Se observan cambios conceptuales que atañen a la importancia del poder y las voces, la naturaleza del conocimiento y a los métodos de investigación.

Las cuestiones de poder y control han cambiado en relación al protagonismo de quiénes crean y construyen el conocimiento sobre la enseñanza práctica. También si tal conocimiento puede ser promovido desde lo restringido a lo general, y el grado en que el conocimiento particular o general puede utilizarse para desarrollar la práctica. Uno

de los cambios conceptuales en este sentido atañe, entre otros, a la relación del profesor con la investigación. Se ha modificado la visión del profesor receptor y consumidor de investigación, pasando a considerarlo productor o mediador del conocimiento.

La investigación sobre la práctica de la enseñanza ha variado desde un enfoque basado en conductas efectivas, líneas de investigación predominantes en la década de los 70, hacia una concepción hermenéutica que intenta comprender cómo los profesores le dan sentido a la enseñanza y al aprendizaje.

Los estudios realizados por investigadores sobre la enseñanza analizan el conocimiento, las creencias y percepciones del profesor en relación al aprendizaje, la enseñanza, sus acciones en la clase y los cambios en las prácticas. Estos enfoques implican introducir procedimientos metodológicos, incorporándose, por ejemplo, la observación participante en los contextos de aula y centro. Estos trabajos se realizan mediante investigaciones colaborativas en las que se pretende lograr una validez hermenéutica.

Otra orientación se ha focalizado bajo el concepto de «*Voces*». Hargreaves, A. (1996) plantea la necesidad de recoger las «*voces*» de los prácticos y las «*voces*» de los profesores en la investigación educativa.

Estos planteamientos, entre otros, reflejan formas distintas de ver o entender la proyección práctica de la investigación. A nuestro entender éstas no agotan las posibilidades aplicativas de la investigación.

2. LA PROYECCIÓN MULTIDIMENSIONAL DE LA INVESTIGACIÓN EN LA PRÁCTICA

Lejos de considerar que la investigación en la práctica ha de entenderse de un modo unidimensional, en el sentido de ser un instrumento útil que proporciona soluciones a los problemas prácticos y por tanto es rentable y eficaz, nosotros a lo largo de esta exposición mostraremos algunas de las dimensiones en las que la investigación se puede proyectar en la práctica. En este punto planteamos que la investigación y por tanto la ciencia, produce muchos tipos de impactos y que su repercusión en la práctica debe entenderse de forma multidimensional. El modo multidimensional de percibir la ciencia asume que ésta tiene muchos rostros, muchas dimensiones, mira hacia muchos horizontes y es imposible valorarla desde una única perspectiva (Fernández Rañada, 1995).

> «*Desde esta perspectiva multidimensional, la presencia de la ciencia no puede supeditarse a su uso posterior, sino que debe estar enraizada en la cultura, al ser un elemento esencial de cualquier concepción válida del mundo*» (Fernández Rañada, 1995:39).

Este planteamiento se traduce en la proyección cultural de la producción científica, originando y configurando formas de entender e interpretar el mundo y los hechos educativos.

La forma de entender la proyección de la ciencia es múltiple. En primer lugar otorga capacidad de comprender la naturaleza de los procesos educativos (teoría) y con-

secuentemente de ofrecer aplicaciones. Esta dimensión es fundamental para la riqueza y prosperidad de las naciones. En segundo lugar, es un factor clave en la evolución de las culturas y en los procesos de humanización. Y en tercer lugar, debe contemplarse desde una dimensión personal al configurar un diálogo permanente, es decir, creando una dialogicidad con el mundo exterior y un discurso social.

Hultman y Höberg (1995) sintetizan las repercusiones de la investigación en tres ámbitos en base al siguiente argumento: «*puede ser utilizada de forma racional y técnica para afectar a las conductas, de una forma política para reducir la presión externa y de una forma simbólica para formar expectativas en la sociedad*».

Otros autores como Richardson (1994) concretan los efectos de la investigación en educación en cambios significativos experimentados que afectan a las políticas educativas, a los discursos científicos-sociales imperantes, a las posiciones paradigmáticas de focalización de los problemas de investigación y a los procedimientos metodológicos e instrumentales de resolución científica.

A lo largo de nuestra tradición científica española contamos con numerosos ejemplos que muestran el efecto multifacético de la investigación educativa. Por ejemplo, la investigación empírica sobre el fracaso escolar ha generado, por una parte, una mejor comprensión de este fenómeno, a la vez que han propiciado pautas de intervención social y educativa y desarrollado un discurso social sobre este fenómeno.

Nosotros en base a la bibliografía y documentación revisada sobre el tema precisamos el impacto a tres niveles como muestra el gráfico siguiente.

Gráfico 1

PROYECCIÓN MULTIDIMENSIONAL DE LA INVESTIGACIÓN EN LA PRÁCTICA

Explicitamos en los próximos apartados algunas de las dimensiones más claras de la proyección aplicada de la investigación educativa: la dimensión política, profesional, científica y social.

3. LA INVESTIGACIÓN EN LA PRÁCTICA: LA DIMENSIÓN POLÍTICA

La exposición de este apartado girará en torno a las siguientes cuestiones: *el discurso que se genera en la comunidad de investigadores en relación al uso que a nivel político se hace de las aportaciones científicas, las directrices actuales de las políticas científicas y los planteamientos paradigmáticos clásicos y actuales en torno a la relación investigación y política.*

El impacto de las investigaciones en las decisiones políticas es un tema de preocupación actual que levanta voces y posiciones muy distintas. En un número reciente de la revista *Educational Researcher (1997, 26, 5):12-27)* se recogen las posiciones de los responsables de la AERA (American Educational Research Association); Berliner, D., Resnick, L. Cuban, L. Col, N. Popham, J. y Goodlad, J. (1997), sobre el efecto de la investigación educativa en las decisiones políticas. Sus aportaciones sintetizan de forma bastante precisa la problemática. Berliner, manifiesta confianza en que la investigación puede aportar opciones o soluciones a la política educativa. «*Existen muchas cuestiones y problemas sociales a los que los resultados, conceptos, tecnologías y teorías educativas podrían dar soluciones alternativas*» por ejemplo, el bajo rendimiento escolar —retención del alumno en el curso— el bilingüismo, programas compensatorios, la formación de padres, etc. Las asociaciones de investigadores profesionales tienen la responsabilidad de que sus voces sean consideradas en las tomas de decisiones políticas.

Resnick, en un tono más pesimista, plantea la dificultad de que haya entendimiento entre investigadores y políticos en base a la contradicción que existe entre la esencia misma de lo científico y lo político. La ciencia tiene un carácter no concluyente, mientras la política necesita datos definitivos. La comunidad científica es crítica y tiene como meta el desarrollo teórico, mientras las necesidades políticas requieren estabilidad y entran en contradicción con la propia idiosincrasia de la comunidad científica.

Guban señala como problema la falta de un acuerdo en la comunidad científica sobre metas y prioridades. La diversidad, heterogeneidad y libertad investigadora, dificulta y complejiza la confluencia de resultados y directrices comunes. Por otra parte Googland denuncia el escaso uso que se hace de la investigación educativa tanto a nivel político como práctico. Las causas las atribuye a la escasa formación del profesorado en investigación y la inaccesibilidad de los informes de investigación, centrados básicamente en la metodología más que en los resultados y sus derivaciones a acciones precisas. Su propuesta se concreta en la elaboración de informes dirigidos a las prácticas y a la toma de decisiones.

Pero si éste es el debate a nivel teórico sobre la repercusión de la investigación educativa en la toma de decisiones políticas, en el caso español y a nivel de actuaciones específicas debemos apuntar algunos datos indicativos, entre otros muchos, de la relación entre investigación educativa y decisiones políticas. La creación del INCE (Insti-

tuto Nacional de Calidad Educativa) (INCE, 1997a) es una clara muestra de la confianza que los políticos ponen en la investigación educativa para la toma de decisiones tanto en políticas educativas nacionales como europeas. Las funciones y líneas de investigación asignadas tienen una clara proyección en las decisiones políticas. Nos referimos a la creación de indicadores de calidad de los sistemas educativos y a la evaluación del mismo (INCE, 1997b). En el primer caso la derivación práctica tendrá cabida dentro de políticas educativas europeas e internacionales, y en el segundo tendrá una proyección más interna, sirviendo para la toma de decisiones sobre la regulación del sistema educativo nacional.

El interés por estrechar las distancia entre investigación y comunidades prácticas se está manifestando en las actuales políticas educativas a través de la puesta en marcha de planes de acción. Recientes estudios (Cousin y Simon, 1996) muestran los beneficios que conlleva la conexión entre investigadores y prácticos en las actividades de investigación: propicia un más eficiente uso de los recursos de investigación, flexibiliza y desarrolla métodos de investigación más sensibles y facilita la utilización de los datos de la investigación. A un nivel epistemológico estos autores plantean que el modelo I + D (Investigación y Desarrollo), actualmente imperante en las políticas nacionales europeas, se sitúa en un referente positivista que asume una difusión delimitada de usuarios. De ese modo se reduce la distancia entre el conocimiento científico y las acciones prácticas. La crítica central se fundamenta en que el modelo da un fuerte valor al desarrollo y la difusión del conocimiento, mientras simultáneamente, minimiza el énfasis emplazado en la relación entre el sistema de producción y los usuarios, o los procesos contextuales dentro de los cuales se utiliza el conocimiento.

En las últimas décadas los teóricos del tema han reconocido la complejidad de la relación entre producción del conocimiento y su utilización y, se han centrado en cuestiones contextuales. Por ejemplo Patton (1987) destaca los factores contextuales políticos e interpersonales como poderosos predictores del uso conceptual e instrumental de los resultados de la investigación. Weis (1991) también enfatiza la importancia del contexto político en los patrones de uso de las aportaciones científicas. Este autor demuestra empíricamente que resultados de investigaciones rigurosos y creibles no se traducen en impacto, ya que esto está condicionado por los valores y propósitos de los políticos y responsables en las tomas de decisiones. En una posición extrema a este planteamiento clásico están las posiciones interpretativas que defienden que el conocimiento es dependiente de la construcción cognitiva y social de significados por parte de los grupos y de los sujetos. Dentro de esta perspectiva el conocimiento es utilizado por los usuarios sólo cuando es procesado cognitivamente (Louis, 1994 y 1995). La combinación de elementos entre el constructivismo social y la visión tradicional han resultado esenciales para las concepciones actuales de diseminación y utilización (Huberman, 1994).

Actualmente surge una nueva posición que responde a lo que se denomina *«teoría crítica postmoderna»*, y supone un cambio conceptual en relación al enfoque. Se deja de poner el acento en lo político para primar lo cultural. Watkins (1994) avanza una teoría crítica postmoderna de la utilización de la investigación en la que propone que todo

conocimiento es un artefacto o herramienta cultural. El sistema de conocimiento y las estructuras no se dan separadamente del investigador, por tanto el conocimiento es parcial y está influenciado por los intereses y valores de aquellos que los crean, promueven o utilizan. Dentro de estos enfoques alternativos se formula la investigación colaborativa. Esta perspectiva se fundamenta en los principios del aprendizaje colectivamente construido. El significado compartido se desarrollará y evolucionará a través de procesos de interacción social. El enriquecimiento intelectual se plantea como consecuencia directa de la colaboración entre investigadores y prácticos. Huberman (1993) añade otras derivaciones: a) la transferencia de conocimientos desde la comunidad de investigadores a la comunidad de prácticos, b) la comunicación de necesidades prácticas a los investigadores, c) la adopción de nuevos constructos para la interpretación de los fenómenos, d) avances en formas de representación diferenciadas y refinadas, y e) la reconceptualización de enfoques de investigación. Este autor propone que la confirmación empírica de tales efectos tendrá implicaciones significativas para la comunidad investigadora.

Otros beneficios se pueden señalar como consecuencia de la conjunción entre investigadores y prácticos: a) un mayor desarrollo de las prácticas locales, b) la generación de un conocimiento social científico válido, c) la estimulación intelectual, y d) la evolución conceptual y teórica con implicaciones concomitantes para los programas de investigación.

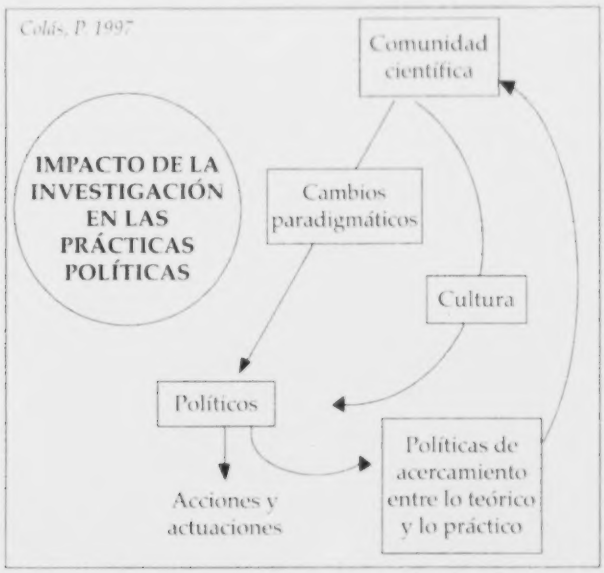
Cousin y Simon (1996) a través de un estudio empírico se proponen conocer el efecto real de las políticas de asociación entre investigadores y prácticos para mostrar empíricamente si los beneficios son tal y como se plantean a nivel teórico. El análisis de su puesta en práctica lleva a la necesidad de matizar y precisar algunas dimensiones. Se ponen de manifiesto los rasgos culturales de ambas comunidades profesionales que se traducen en conductas y hábitos que dificultan la interacción entre estos colectivos.

Hargreaves (1996b) plantea que en la era postmoderna las barreras entre investigación educativa y política comienzan a borrarse. Los cambios que conlleva esta época caracterizada por la heterogeneidad y la accesibilidad al conocimiento, tienen implicaciones tanto en relación al diseño como a la difusión de políticas y legislación educativa. Los patrones tradicionales de desarrollo político e implementación ofrecen pocas posibilidades para la interacción y la colaboración entre práctica escolar e investigación universitaria. Los viejos paradigmas son jerárquicos. Sitúa la responsabilidad del diseño y del desarrollo dentro de una élite política y administrativa (con mayor o menor grado de consulta). Ello se deriva en que el cometido de los profesores sea la puesta en práctica del sistema político más que progresar en su propio trabajo. Desde el nuevo paradigma se defienden unos principios educativos y contextos organizativos que los propicien. Se aboga por un aprendizaje profesional a través del trabajo, la creación de comunidades locales profesionales, grupos de diálogo entre profesionales y fórmulas de asociación entre centros y universidades que faciliten una auténtica investigación entre los propios profesores que les permita interactuar constructivamente y críticamente con el mundo de la investigación formal universitaria.

Las directrices básicas que se observan a lo largo de esta exposición quedan resumidas en el siguiente gráfico en el que se recogen los resultados, propuestas y acciones que se derivan tanto de la comunidad científica como política.

Gráfico 2

INVESTIGACIÓN Y POLÍTICAS



De lo anteriormente expuesto podemos concluir:

a) La investigación se proyecta en políticas científicas y educativas, expresándose en acciones específicas que atañen a líneas de actuación y dotación de infraestructuras.

b) Interés en la comunidad científica educativa por ser de utilidad para las decisiones políticas. Participación en un discurso de colaboración.

c) Generación de un debate epistemológico acerca de la relación entre investigación y política, proponiéndose modelos alternativos a los clásicos.

d) Surgimiento de nuevas propuestas paradigmáticas en torno a la relación investigación y política que se basan en la desaparición de esa compartimentalidad.

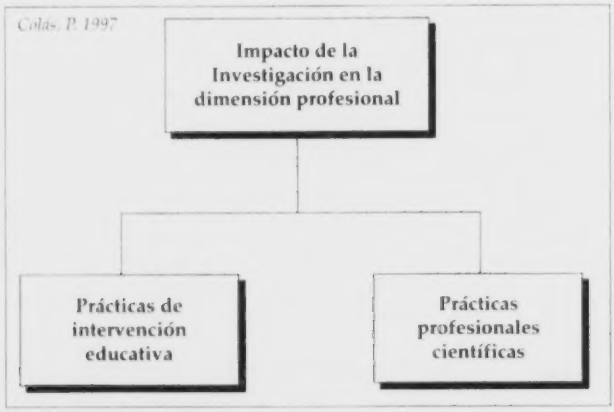
4. LA INVESTIGACIÓN EN LA PRÁCTICA: LA DIMENSIÓN PROFESIONAL

El impacto de la investigación en las prácticas profesionales lo abordamos desde una doble perspectiva: *como prácticas de intervención* y *como prácticas científicas*. Ambas modalidades son legítimas formas de prácticas profesionales en las que la investigación educativa tiene efectos.

El siguiente gráfico visualiza los dos ejes temáticos de este apartado.

Gráfico 3

INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICAS PROFESIONALES



4.1. Proyección de la investigación en las prácticas de intervención educativa: posicionamientos paradigmáticos

La utilización de la investigación en la práctica se aborda frecuentemente desde su uso directo en la intervención educativa. Tradicionalmente la forma de comprender la utilización del conocimiento pone el acento en cómo los resultados de la investigación pueden presentarse para que el profesor o cualquier profesional de la educación pueda cambiar sus formas de trabajo, en el aula o en cualquier ámbito profesional. Desde este punto de vista se incide en cómo el conocimiento puede ser planteado para que sea conocido y utilizado. No se plantea qué aspectos pueden ser útiles o interpretados como útiles. Desde esta perspectiva adquieren especial atención la difusión, exposición y lenguaje de la información científica.

El uso limitado, o no uso, de la investigación es explicado en función de su lenguaje académico, el carácter inaccesible de los informes o la escasa relación de los planteamientos de la investigación con la resolución de problemas de carácter práctico. A estos motivos se unen razones de renuencia al cambio. Estas ideas se robustecen con investigaciones (Beyer y Trice, 1982) que manifiestan que la investigación es definitivamente utilizada, pero no como incialmente es planteada o se desea. Se usa de forma gradual dentro de las organizaciones. Su explotación, algunas veces, se plasma en nuevas acciones y otras, legitima lo que ya se está llevando a cabo.

Durante más de veinte años ha existido un enorme esfuerzo por vincular la enseñanza con la investigación educativa y el cambio educativo. Hargreaves (1996b), un estudioso del tema, identifica dos líneas paradigmáticas que resumen las posiciones que durante este período han prevalecido en relación a la generación del conocimiento y su uso por los prácticos. El autor las denomina: *a) La utilización del conocimiento y b) la generación del conocimiento práctico*, en base al principal argumento que las define. En la primera se pone el acento en la difusión y transmisión de saberes científicos, en la segunda en la captación y aprehensión del saber aplicado.

a) La utilización del conocimiento

Este primer paradigma prevalece en las décadas de los 70 y los 80. Su emergencia coincide con el intenso interés por las innovaciones educativas y el desarrollo curricular. La investigación sobre la utilización del conocimiento se centra en cómo plantear la investigación universitaria, desarrollarla y difundirla para que se haga un uso más extensivo de ella. La bibliografía que se deriva de este paradigma se preocupa de conocer los cambios que necesitan hacerse en las condiciones de la enseñanza para permitir y animar a los profesores a ser más receptivos a la producción externa del conocimiento. La repercusión práctica del saber es concebida como información de aspectos específicos. El conocimiento que se aporta es proposicional y ofrece planteamientos genéricos y prescripciones de carácter racional (Fenstermacher, 1994). Este conocimiento proposicional se difunde a través de formas de lenguaje, razonamiento y argumentaciones distintas del conocimiento práctico del profesor. La utilización de la ciencia tiene como único referente este tipo de conocimiento, que se define como abstracto, generalizable, proposicional y apartado del conocimiento del profesor, prevaleciendo las «*voces*» de los científicos sobre las «*voces*» de los profesores. Se identifican factores que hacen efectivo el aprovechamiento del conocimiento y se establecen procedimientos planificados para que sea eficaz. Los factores que afectan a su aplicación son su relevancia, claridad y ductilidad cara a la acción, así como el apoyo de personal experto que permanezca con el profesorado durante largo tiempo e interactuar con otros colegas sobre lo aprendido. Por tanto la premisa implícita de este planteamiento se centra en que el bagaje que propicia un profesorado más efectivo es la experiencia generada por los propios procesos de intercomunicación (Fulla, 1981). Las reformas políticas raramente atienden a la variedad de contextos en los que se aplican (Louis y Dentler, 1988:35). Estos son núcleos que transforman, potencian o relentizan las innovaciones. Es a finales de los 80 cuando surge el paradigma alternativo centrado en la generación del conocimiento en los propios centros a partir de la práctica.

b) La generación del conocimiento práctico

Hacia mediados de los 80 surge otra visión del conocimiento sobre la enseñanza que se fundamenta en la primacía y legitimidad de la información aportada por los docentes a través de su experiencia personal y colectiva. La práctica será objeto de la investigación ya que conformará una teoría científica de los saberes útiles.

Este movimiento es consecuencia de la dicotomía cultural que encierra el mundo académico y el mundo de la práctica. Los investigadores universitarios están inmersos en el mundo de las teorías abstractas y las generalizaciones. Se investiga para trascender el propio contexto. A los profesores, sin embargo, les interesan aspectos particulares que afectan a su propia situación y esperan soluciones a través de propuestas de acción (Hargreaves, 1996).

Dentro de este enfoque se abren a su vez distintas tradiciones o formas de plantear la generación y aprovechamiento de contribuciones científicas.

Una primera tradición considera que *la experiencia del profesor*, acumulada a través de sus vivencias en distintos contextos y períodos, aporta una gran riqueza, practicidad y validez de ideas. Dentro de esta línea se estudian aspectos ideosincráticos y se obtienen datos contextualizados de lugares y períodos concretos de tiempo.

En una segunda tradición la preocupación se centra en clarificar y acrecentar *el entendimiento de la enseñanza*. Este se circunscribe a habilidades, técnicas, disposiciones, ética y responsabilidad colectiva. Dimensiones que compendian los saberes que configuran el conocimiento profesional, llamado por Shulman (1987) «*conocimiento pedagógico*», que no es ni más ni menos que saber cómo enseñar a cada uno de los alumnos la materia. Su posesión o no es la clave distintiva entre profesores expertos y principiantes.

La tercera tradición se identifica con *la investigación sobre la práctica reflexiva*. El concepto de práctico reflexivo lo propone por primera vez Schön (1983) para denominar una forma de describir y desarrollar conductas y establecer juicios pensados acerca de la enseñanza. La reflexión por tanto se centra sobre conductas de índole práctica. La investigación se preocupa por conocer y hacer que los profesores reflexionen en voz alta sobre las decisiones que toman en la resolución de problemas de enseñanza y en la conducción de la misma. La reflexión por tanto se hace en la acción y sobre la acción (Carr y Kemmis, 1988; Liston y Zeichner, 1991).

La cuarta tradición es la denominada el «*profesor investigador*». En ella se defiende la necesidad de que los educadores impulsen teorías educativas específicas y una epistemología que reivindique la investigación de los propios profesores como un camino distinto e importante para generar ciencia sobre la enseñanza. Tripp (1993) afirma que los profesores plantean temáticas de investigación muy diferentes a las que preocupan a los investigadores universitarios.

Estas orientaciones, a pesar de sus diferencias, comparten planteamientos comunes sobre la legitimidad de «quién conoce», «qué es lo adecuado conocer» y «quién puede definir lo que se debe conocer públicamente» y «cuál es el conocimiento válido sobre enseñanza».

c) Hacia una cultura colaborativa

Como alternativa a las posiciones anteriormente descritas surge una nueva propuesta «el modelo colaborativo» que se fundamenta en las siguientes ideas:

Es difícil distinguir nítidamente en el cambio la influencia del conocimiento formal y del conocimiento práctico personal, ya que se dan simultáneamente en el tiempo y sus efectos mutuos se entremezclan. «*Existen casos de culturas escolares en las que el profesor es capaz de desarrollar una relación constructiva y crítica hacia el conocimiento generado en la universidad e integrarlo con su propio conocimiento práctico y aplicarlo efectivamente dentro de su propio contexto*». (Hultmann y Horberg, 1995).

Otra de las premisas aceptadas es el valor de la comunicación e interacción entre colectivos para generar cambios y mejoras educativas. De ahí que las iniciativas de investigación colaborativa se proyecten para conjugar las dos perspectivas anterior-

mente apuntadas. Hargreaves (1996) plantea cuatro fórmulas de cooperación: 1) Colaboración en la redacción y publicación de informes de investigación; 2) Colaboración para generar estructuras que permitan el progreso y la investigación. La colaboración de centros en la investigación posibilita que los resultados puedan difundirse y aplicarse más rápidamente, y en consecuencia, propiciar una prosperidad directa en los centros; 3) Extender una política de integración de la investigación en los centros cara a una mejora educativa; 4) Llevar a término acciones profesionales que permitan la intercomunicación de culturas de enseñanza. Este autor ilustra con ejemplos de su propia experiencia todas estas conexiones entre investigación y práctica, para avalar la posibilidad de llevarse a término.

4.2. Acciones para potenciar el uso de la investigación educativa

Hargreave (1996), propone los siguientes principios para avanzar en la utilización de la investigación en la práctica. Los denomina *«principios postmodernos de generación y utilización del conocimiento profesional»*.

Principios postmodernos de generación y utilización del conocimiento profesional

1) Diversificar lo que nosotros entendemos por formas legítimas de conocimiento sobre la enseñanza y la educación. Diversificando las formas legítimas de conocimiento se multiplicarán los puntos posibles de conexión entre investigadores y profesores como usuarios y creadores de conocimiento educativo. Esto confluirá, por la redefinición del conocimiento científico, en la unión del saber práctico y el saber teórico.
2) Extender las formas de presentación del discurso científico, diversificándose el estilo de escritura y de lenguaje de acuerdo a los propósitos que lo guíen.
3) La integración de la teoría con la práctica y de los diferentes tipos de conocimiento ha de entenderse como un proceso en continua elaboración, y no como algo que se conceptualiza exteriormente a la práctica.
4) Ampliar el concepto de lo que es un profesor para incluir conductas y prácticas en investigación sistemática. La preparación investigadora del profesor debe ser un componente clave de la formación del profesorado, tanto en su etapa inicial, como a lo largo de su carrera profesional.
5) Rediseñar los procesos de la política educativa en tanto los profesores pueden ser agentes de las realizaciones políticas más que ejecutores de las mismas.

6) Ampliar lo que se entiende por profesor universitario o investigador en educación e incluir trabajo político y práctico con otras audiencias educativas y circunscripciones. Este es el mejor camino para diseminar la investigación educativa y hacerlo de forma inmediata.

7) Reformular la carrera académica de forma que se adecue a un concepto plural del saber y que atienda a su diseminación y uso en educación. Los departamentos universitarios tienen la triple misión de investigar, enseñar y desarrollar el campo de su competencia. La redefinición de estas múltiples misiones conlleva una remodificación del trabajo y de la carrera académica.

8) Crear estructuras en los cursos de formación que trasciendan el espacio y el tiempo, es decir, que no estén limitados a un lugar y fechas precisas.

9) Aportar soluciones políticas y apoyos logísticos para que al profesor el trabajo le proporcione tanto una mejora profesional como una producción científica. Estas medidas le confieren al profesorado un papel activo, tanto en la generación del conocimiento como en el proceso de utilización.

10) Ampliar y apoyar la colaboración entre centros y universidades. Establecer puentes culturales que conecten esos dos mundos. Las nuevas culturas que se creen serán las propulsoras de la convergencia entre investigación y práctica.

En la época postmoderna están emergiendo como legítimas y dignas, otras formas de entender la relación entre investigación científica y práctica educativa diluyéndose la superioridad epistemológica de los principios académicos. El arraigo y reconocimiento científico de la cultura escolar y la riqueza de estímulos intelectuales para el perfeccionamiento profesional crean condiciones propicias para que los profesores generen su propio conocimiento práctico, a la vez que tienen fácil acceso, a través de las redes de comunicación, a otras formas de saber teórico por sí mismos.

4.3. Efectos multidimensionales de la investigación en la práctica profesional educativa

Hasta aquí hemos expuesto el estado de la cuestión en cuanto a las posiciones que se observan en la bibliografía científica en relación a la generación y uso de la investigación. En todos estos planteamientos subyace un uso lineal, directo y paradigmático

de la investigación. En este apartado nuestro propósito es plantear la diversificación de «*impactos*» de la investigación en las prácticas educativas.

En este punto de vista resulta interesante la revisión de Hultman y Höberg (1995) sobre cómo los profesores utilizan los conocimientos de la investigación. Estos autores defienden un concepto amplio de lo que debe observarse en relación al impacto de la investigación.

La investigación produce efectos en diferentes formas de conocimiento. «*Para comprender al profesor como actor y usuario de conocimientos científicos es necesario plantear y extender la discusión a otros campos adyacentes, tales como, la investigación sobre el contexto del profesor, los procesos de pensamiento del profesor, la cultura educativa, las estrategias y trabajo del profesor y por último el profesor como actor e innovador*» (Hultman y Höberg, 1995:4). De este planteamiento se deduce que estudiar el uso de la investigación educativa en la práctica obliga abordar estas líneas de investigación, entre otras.

Con esta idea coincide la contribución de Kemmis (1996) sobre el valor, significado y sentido de la práctica, entendiéndola no como algo construido, sino como construcción. «*El sentido y significado de la práctica educativa se construye en los planos social, histórico y político*» (Kemmis, 1996:23). La práctica no es un mero hacer, una acción técnica e instrumental, dos ideas por tanto, a tenor de lo expuesto, resaltamos y sirven de guía para el posterior planteamiento. En primer lugar la investigación se proyecta en la práctica a través de la incorporación mediada de otras variables educativas. La segunda idea es que los procesos de aplicación no se producen de forma directa y lineal sino que en ellos intervienen procesos de reelaboración, adaptación y reconstrucción en los que el profesor tiene un papel protagonista.

En el siguiente gráfico, desde esta concepción multidimensional, se identifican las principales dimensiones en las que se proyecta la investigación educativa.

Gráfico 4

INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICAS DOCENTES

4.3.1. Impacto de la investigación en el contexto

La estructura organizativa del centro y su cultura condicionan el alcance y uso que el profesor hace de la investigación. El contexto o situación dentro de la cual el profesor trabaja es significativo de las actitudes manifestadas por él y de su habilidad para evolucionar o renovar. Todos conocemos sin duda centros propicios para la innovación o más tendentes al conservadurismo. Estos ambientes ejercen una gran influencia en el profesor ya que se da progresivamente una tendencia a la integración o fagotización. La distancia entre la cultura del centro y las concepciones personales generan diálogos interculturales y procesos adaptativos. Esta idea, Lave y Wenger (1991), la conceptualizan como *«aprendizaje situado»* y de acuerdo con este concepto ellos defienden que el conocimiento es relacional, negociado, dinámico y se genera mediante dilemas.

De acuerdo con Louden (1991) la tradición aporta al profesor un lenguaje y una forma de ver el mundo que, de hecho, limita su habilidad para innovar y usar un abanico amplio de acciones posibles. La investigación posibilita la reflexión del profesor sobre su trabajo y ello desemboca en nuevas formas de pensamiento.

Dentro de esta concepción la investigación propicia cambios e innovaciones, pero no de una forma directa o automática, sino a través de la incorporación de nuevos discursos provenientes de la ciencia que se confrontan y entran en diálogo con los discursos prácticos. Algunos estudiosos españoles han trabajado la idea de conocer cómo se producen las innovaciones en los centros, detectándose una constante y dinámica dialogicidad con el contexto (Sancho y otros, 1992).

4.3.2. Impacto de la investigación en los procesos de pensamiento del profesor

El profesor se convierte en nexo entre investigación y práctica a través de la adaptación de la primera a la segunda y de la interpretación de la práctica, que a su vez, condiciona el tipo de producto científico que busca y consume. Existen razones de peso para pensar que el proceso de pensamiento es una actividad cognitiva de índole práctica que está asociada a un contexto específico (Rogoff, 1984). Las soluciones a los problemas de forma lógica y generalizada en un ambiente académico no pueden ser fácilmente transferidas a acciones específicas del profesor en una situación ordinaria. Consolidadas líneas de investigación en el campo de la formación del profesorado se centran precisamente en los procesos de pensamiento que el profesor genera cuando se enfrenta a la práctica.

La investigación propicia nuevas formas de ver la realidad e interpretar las prácticas docentes. Por ejemplo un estudioso y conocedor del enfoque sociocultural proyecta esa información en sus prácticas profesionales tanto en el análisis de situaciones como en las soluciones que aporta.

Carr (1996) hace las siguientes consideraciones en este sentido, *«la práctica educativa no es una especie de conducta robótica que pueda llevarse a cabo de manera completamente inconsciente o mecánica. Es una actividad intencional, desarrollada de forma consciente, que sólo puede hacerse inteligible en relación con los esquemas de pensamiento, a menudo tácitos y,*

en el mejor de los casos, parcialmente articulados, en cuyos términos dan sentido los profesionales a su experiencia» (64). Asimismo una práctica es también social y por tanto, el esquema teórico individual de un profesional no se adquiere de forma aislada. Se trata de una forma de pensar que se aprende de otros profesionales y se comparte con ellos. Se conserva a través de tradiciones de pensamiento y prácticas educativas en cuyo marco se desarrollan y evolucionan (65). Pero a su vez ninguna práctica es independiente de lo que los profesionales creen o piensan (66).

4.3.3. Impacto de la investigación en la cultura educativa

La utilización del conocimiento es una actividad específicamente cultural. La adopción de diferentes estrategia del profesor en la acción se explican en base a las interpretaciones y las situaciones que le rodean. Dentro de este planteamiento se incorpora el constructo de *«voz»* y *«voces»* (Hargreaves, 1996). El término *«voz»* deriva de la obra del estudioso soviético Mijail Bajtín e involucra el fenómeno general de la personalidad y conciencia hablante. La personalidad hablante implica a alguien que adopta determinada perspectiva o que se incluye en determinadas categorías culturales y sociales. De acuerdo con las ideas de Bajtín los procesos humanos comunicativos y psicológicos se caracterizan por la dialogicidad de voces. A su vez esos procesos comunicativos y sociales originan funciones y procesos mentales. Trasladando estas ideas a la problemática de la proyección práctica de la investigación educativa, es fácil deducir la importancia que tiene conocer y representar las voces de los profesores y las voces del profesor en la investigación educativa. En esta línea se trata de conocer cómo la investigación produce cambios en las voces y discursos de los profesionales. Elbaz (1991:10) puntualiza *«la noción de voz es básica para desarrollar la investigación sobre el conocimiento y el pensamiento del profesor»*. La formulación discursiva no es accidental. Hablar de la voz del profesor es hablar de una voz representativa, una voz que engloba cualidades que son genéricas de todos los profesores. La generación de voces y discursos está condicionada por los contextos y culturas en los que se da. Y a su vez estos propician y posibilitan unas u otras voces y discursos educativos. Turnbull (1992) afirma que el desarrollo de competencias profesionales es más propicio en ambientes que se caracterizan por la cooperación y el apoyo mutuo. También Hargreaves y Fullan (1996) participan de este mismo punto de vista sobre el desarrollo profesional, es en última instancia la dialogicidad con el contexto lo que causa cambios y reformulaciones.

Pero la utilización del conocimiento no es algo que se aprende en un contexto y luego pueda ser aplicado en otro distinto, sino que el aprendizaje es algo que forma parte de un proceso en el que el significado es creado en un contexto social. Desde este enfoque el conocimiento se construye mientras se trabaja y se interacciona con el contexto. Es algo más que la adquisición de conductas o habilidades, es un proceso de desarrollo continuo en el que se imparten y reciben conocimientos que asumen nuevos significados.

En todos estos procesos la investigación aporta *«voces»* que establecen diálogos sociales y a través de ellas se propician cambios e innovaciones.

De forma genérica y sintética se puede resumir esta exposición en el diálogo que se establece en la triada de *investigación —cultura— práctica profesional*, y que se representa en el gráfico siguiente.

Gráfico 5

INVESTIGACIÓN Y CULTURA EDUCATIVA

La investigación genera un discurso, difunde sus voces y establece un diálogo con la cultura educativa de una determinada sociedad. Esa cultura educativa tiene a su vez sus propias voces que propician determinadas prácticas educativas. Las voces prácticas también dialogan con las voces de la investigación lo que propicia también cambios en los discursos científicos y en las prácticas. Pero a su vez los prácticos establecen diálogo con las culturas escolares. Por tanto la investigación en la práctica se proyecta a través de la dialogicidad entre los elementos de esta triada (investigación, cultura educativa y prácticas profesionales).

5. IMPACTO DE LA INVESTIGACIÓN EN LAS PROPIAS PRÁCTICAS CIENTÍFICAS

La investigación en la práctica también puede abordarse desde la perspectiva de la comunidad científica, es decir, de las facetas relacionadas con la labor investigadora (Colás y otros, 1995). La cultura investigadora puede conocerse a través de sus prácticas científicas (Correa y otros, 1995). La dimensión cultural de las prácticas científicas es una de la menos divulgada y con menor tradición. La comunidad científica genera y comparte una cultura propia que incluye normas, lenguajes y prácticas específicas. En un reciente número de la revista *Culture and Psychology* (Hermans, 1997) analiza la dimensión de competitividad entre los investigadores como un aspecto peculiar de la cultura científica.

El impacto de la investigación en las propias prácticas científicas puede observarse desde el punto de vista de sus productos —resultados de sus investigaciones— o desde la perspectiva cultural, es decir, los cambios paradigmáticos o teóricos que se originan en la comunidad científica.

La revisión de estudios sobre un determinado campo del saber da cumplida muestra de los cambios que propicia la investigación, dejando patente, en la mayoría de ocasiones, cambios conceptuales, cambios metodológicos y cambios en los enfoques. Esta información resulta importante para conocer la evolución de la ciencia y la cultura científica en cada momento y contexto. Por ejemplo observamos un aumento considerable de investigaciones cualitativas o de investigación acción en la actualidad en relación a la última década. Este hecho podemos considerarlo como dato significativo de los cambios que están operando en los modelos de investigación educativa. La revisión bibliométrica es también un recurso que ofrece datos sobre la productividad de un determinado campo científico. La revisión de temas prioritarios de investigación, las metodologías en uso y las tendencias en temáticas que se abordan son los aspectos tratados en numerosas revisiones ya clásicas en nuestro contexto investigador. Estos análisis se utilizan como espejos de las prácticas investigadoras y son indicativos, por su carácter de síntesis, del status de la investigación actual en distintas áreas de saber educativo.

La investigación como actividad práctica origina y participa de una «*cultura común*» que comparte valores, metodologías o formas de hacer, ética, discursos, formas de comunicación, etc. Todos estos aspectos informan del tipo de cultura que comparte la comunidad científica.

Hurme (1997), en los últimos números de la revista «*Culture and Psychology*», describe la comunidad científica bajo el modelo de sociedad productiva. Demuestra que la metáfora de la producción puede aplicarse a la organización científica. La perspectiva productiva se refleja en la presión a los científicos para generar productos científicos; libros y artículos y rendir cuentas de su producción y calidad científica (sexenios de investigación en el caso español) tomando como criterio valorativo su impacto en la comunidad científica.

Otro aspecto identificativo propio hace referencia a la naturaleza específica de la comunicación científica. Los resultados de la investigación se publican. En el informe científico se exponen las teorías de partida de forma clara y la metodología aplicada con el objeto de facilitar la comprensión y la replicación de los resultados. Esta disponibilidad y apertura facilita alternativas opuestas o diferentes, configurando la característica intrínseca del proceso científico.

La cooperación en la ciencia no es simplemente un objetivo en sí mismo, sino que está guiada por valores específicos que subrayan el proceso científico como un todo, que exige y requiere apertura y disponibilidad pública de procedimientos que se ponen al servicio de otros colegas.

Otro aspecto característico que describe la cultura científica hace referencia al investigador como trabajador científico. Los investigadores producen y consumen los productos científicos. Es decir ellos hacen los productos que ellos mismos consumen. Ellos distribuyen sus productos exclusivamente a una audiencia científica a la que ellos mismos pertenecen. Los investigadores al operar exclusivamente con esta combinación de roles —produce y/o consume— propician una forma de comunicación científica que se traduce en la co-construcción de la realidad científica. Por tanto el efecto de la investigación en las propias prácticas científicas es inherente a la propia ideosincrasia de la

comunidad científica en tanto los investigadores consumen de forma inmediata las publicaciones. La base constituyente del proceso científico es la dialogicidad.

La investigación propicia también cambios en esa cultura científica que se expresan, entre otros, en *cambios paradigmáticos tanto a nivel teórico como aplicado.*

En los últimos diez años se están observando profundos cambios en las Ciencias de la Educación que parecen afectar muy directamente a cambios de concepciones y modelos educativos, así como a las formas de investigar sobre ellos. Los discursos paradigmáticos se plantean a nivel teórico en una primera instancia y se traducen en prácticas de investigación en un segundo momento. Las prácticas científicas, por tanto, se convierten en referente inexcusable a la hora de informar en qué situación histórico-científica se encuentra la investigación educativa.

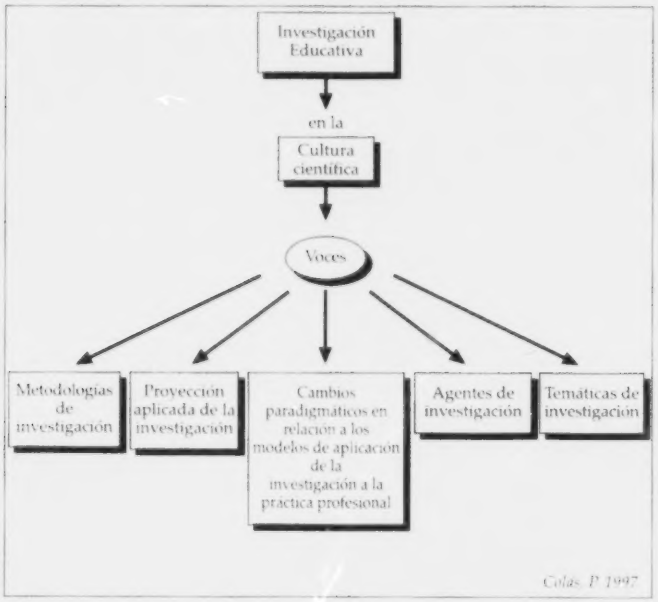
Como ya hemos indicado anteriormente los procesos de investigación no son fijos, cualquier práctica está sujeta a evolución y cambios a lo largo del tiempo, estas tendencias también son datos de interés para conocer nuestra realidad científica.

Por tanto el impacto se observa en las formas y evolución del pensamiento científico y en la utilización del conocimiento. En este sentido surge una tendencia de apertura hacia el colectivo de prácticos y en ese planteamiento se basan o fundamentan los cambios paradigmáticos que surgen a nivel metodológico como es la investigación colaborativa e investigación - acción.

La repercusión de la investigación en la propia cultura científica la observamos en la manifestación de voces que expresan apertura en muy distintos frentes y quedan sintetizadas en el siguiente gráfico:

Gráfico 6

INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICAS CIENTÍFICAS



BEST COPY AVAILABLE

La apertura de la comunidad científica educativa se manifiesta en sus voces que abogan por buscar la confluencia de intereses con la comunidad de prácticos. Toda la extensa bibliografía que ha surgido en los últimos años sobre el profesor investigador o la difusión de publicaciones sobre la investigación-acción son una buena muestra de ello.

Las transformaciones que se expresan en torno a la ampliación de las formas de representación de las conocimientos científicos, al menos en una reflexión teórica (Eisner, 1993), reflejan la disponibilidad de abrirse, frente al tratamiento cerrado de los informes de investigación.

Los investigadores cada vez colaboran en mayor medida con personas ajenas al mundo científico, originando lo que se denomina la investigación colaborativa.

Y por último, mencionar la flexibilidad en cuanto al giro en los problemas de investigación en los que el referente práctico no es ajeno.

A todos estos aspectos que consideramos parten de la cultura científica hemos de añadir los cambios que atañen a la misma estructura de los procedimientos científicos y que anteriormente hemos mencionado, nos referimos a los cambios conceptuales y metodológicos que se originan como producto del propio progreso y evolución de la ciencia.

6. EFECTOS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LA CULTURA SOCIAL

Complementariamente a la repercusión estrictamente profesional de la investigación, otros estudios muestran que la investigación incide más sobre las teorías públicas que sobre las teorías prácticas (Argyris, 1982). De ahí que los resultados de la investigación puedan ser utilizados para crear nuevos conceptos y lenguajes sociales. Los efectos de la investigación (desde una perspectiva multicultural) son consecuencia de «*actividades situadas*» y de la interrelación de diferentes personas, grupos, contextos y valores. Por tanto los efectos de la investigación no dependen directamente de elementos externos o contextuales externos que se concretan en la naturaleza conservadora o innovadora de las instituciones. La posición e intereses de las personas será otra dimensión que originará políticas organizativas y un determinado uso de las investigaciones. De ahí el interés de que las personas conozcan y tengan un discurso elaborado a través de la información procedente de múltiples medios. En este sentido los medios de comunicación juegan un papel importante a la hora de establecer conexiones entre el mundo científico y la sociedad. Ello ayuda a desarrollar conceptos, e interpretaciones que se convierten en herramientas simbólicas para la comprensión y el entendimiento de la ciencia y de la sociedad. Esa información ayuda a crear unos nuevos discursos educativos.

Si entendemos la educación como un sistema social multicultural sometido por un lado a una presión externa de expectativas y por otro a condicionantes intraorganizativos que están inmersos en un sistema de valores y tradiciones, la repercusión de la investigación también se podrá analizar en este doble sentido. Qué discurso crea, negocia y reformula la institución educativa y qué y cómo utiliza

cada unidad multicultural la información científica. Por tanto desde esta perspectiva el centro de atención gira en torno a las dinámica interna de los discursos educativos y de su significado social, como indicadores de los efectos o impactos de la investigación educativa y a la vez como promotores e impulsores del desarrollo social y educativo.

7. CONCLUSIONES

Las conclusiones que se derivan de la exposición precedente las resumimos en las siguientes ideas claves:

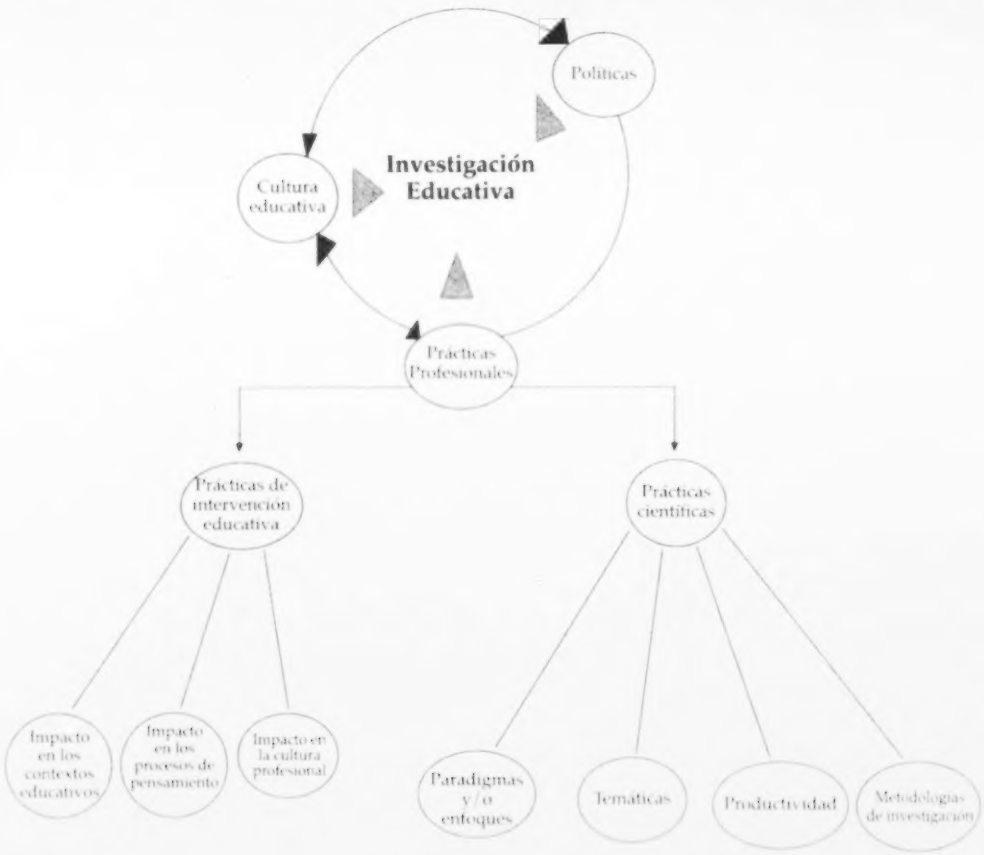
a) Existen muchas maneras de entender la proyección de la ciencia en la práctica y en nuestra exposición defendemos una visión multidimensional. La ciencia sirve para algo más que para generar conocimiento aséptico. Sirve para cambiar las formas de interpretar la realidad.
b) Las repercusiones que la investigación ha tenido en la práctica en los últimos años van referidas a cambios conceptuales que se han traducido en propuestas de acción a nivel político, metodológico y profesional. Se han replanteado los principios base en los que se asienta la política educativa y los fundamentos de la formación de los prácticos. También se está reformulando el papel de la investigación educativa, surgiendo alternativas en los procedimientos metodológicos y en las formas de investigar.
c) La práctica es una actividad que exige una interpretación de la realidad y no se reduce exclusivamente a la adopción mecánica de técnicas o metodologías al uso. En la interpretación de esa realidad intervienen otros muchos factores: el ambiente contextual, las culturas educativas y escolares al uso, las voces de los homólogos, los contenidos de formación, las prácticas en uso, etc.
d) La forma de valorar las repercusiones de la investigación en la práctica educativa se complejiza y se abre, abandonando la idea de una única forma de proyección. La repercusión de la investigación en la práctica debemos entenderla como un foro de múltiples voces y perspectivas: la perspectiva científica, social, cultural, política e investigadora, y las voces de los agentes educativos.
e) Otra de las conclusiones es que el efecto de la investigación es expansivo y evolutivo, diluyéndose las fronteras entre su dimensión social, cultural, profesional o política.

En el siguiente cuadro resumen se recogen las múltiples dimensiones, planteadas a lo largo de esta exposición, en las que se proyecta la investigación educativa.

339

Gráfico 7

IMPACTOS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN DISTINTAS PRÁCTICAS



BIBLIOGRAFÍA

Argyris, C. 0. (1982). *Reasuring, learning and action: individual and organizational.* San Francisco: Jossey-Bass.

Banks, J. (1993): The canon debate, knowledge construction, and multicultural education. *Educational Researcher*, 22 (5): 4-15.

Berliner, D., Resnick, L. Cuban, L. Col, N. Popham, J. y Goodlad, J. (1997). Competing visions for enhancing the impact of educational research. *Educational Researcher*, 26 (5): 12-27.

Beyer, J. y Trice, H. (1982). The utilization process: A conceptual framework and synthesis of empirical finding. *Administrative Science Quarterly*, 27: 591-622.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza.* Barcelona: Ed. Martínez Roca.

Carr, W. (1993). *Calidad de la enseñanza e investigación-acción.* Sevilla: Diada.

Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica.* La Coruña/Madrid: Fundación Paideia/Ediciones Morata, S.L.

Colás, y otros. (1995): Organización de la investigación en el área MIDE de las universidades españolas. *Revista de Investigación Educativa*, 25: 45-79.

Correa, A.D. y otros (1995): Dimensiones de la intervención Psicopedagógica: el papel de los métodos de investigación. *Revista de Investigación Educativa*, 26: 33-95.

Cousins, B. y Simon, M. (1996). The Nature and Impact of Policy- Induced Partnerships Between Research and Practice Communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18 (3): 199-218.

Elbaz, F. (1991). Research on teacher's knowledge. *Journal of Curriculum Studies*, 23 (1).

Eisner, E. (1993). Forms of Understanding and the Future of Educational Research. *Educational researcher*, 22 (7: 5-12).

Fenstermacher, G. (1994). The knower and the known. The nature of knowledge in research on teaching. *Review of research in education*, 20: 3-56.

Fernández-Rañada, A. (1995). *Los muchos rostros de la ciencia.* Oviedo: Ediciones Nobel, S.A.

Fullan, M. (1981). School district and school personnel in knowledge utilization. En Lehming, R. y Kane, M. (Eds.). *Improving schools using what we know.* Beverly Hills. C.A.: Sage.

Hargreaves, A. (1996a). Revisiting voice. *Educational Researcher*, 25 (1): 12-20.

Hargreaves, A. (1996b). Transforming Knowledge: Blurring the Boundaries between Research, Policy, and Practice. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18 (2): 105-122.

Hermans, H. (1997). Science between cooperations and competition: Commentary on Hume. *Culture and Psychology* 3, (2: 137-143).

Hernández Pina, F. (1995). *Bases metodológicas de la investigación educativa. I. Fundamentos.* Barcelona: PPU.

Huberman, M. (1993). Linking the practitioner and researcher communities for school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(1): 1-16.

Huberman, M. (1994). Research utilization: The state of the art. *Knowledge and Policy*, 7 (4): 13-33.

Hultman, G. y Höberg, C. (1995). Teachers`informal rationality: understanding haw teachers utilize research knowledge. *Bulletin European Educational Research* 1 (2): 3-10

Hurme, H. (1997). Psychological Concepts, their producers and consumers. *Culture and Psychology*, 3 (2: 115-136).

Imbernón, F. (1997) (2ª edición). *Formación y desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional.* Barcelona: Grao.

INCE (1997). *Plan de actuación 1994-1997. Documento aprobado por la Conferencia Sectorial de Educación (18 de Julio 1994).* http://w.w.w.ince.see.mec.es/plan9497.htm.

INCE (1997). *Documento marco del funcionamiento del Instituto de Calidad y Evaluación.* http://w.w.w.ince.see.mec.es/pres/dmarco.htm

Kemmis, S. (1996). *La teoría de la práctica educativa.* En Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica.* La Coruña/Madrid: Fundación Paideia/Ediciones Morata, S.L.

341

Kessels, J. y Korthagen, F. (1996). The relationships between theory and practice: back to the classics. *Educational Researcher*, 25 (3): 17-24.

Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.

Liston, D. y Zeichner, K. (1991). *Teacher education and the social conditions of schooling*. New York: Rontledge.

Louden, W. (1991). *Understanding teaching*. New York: Teachers College Press.

Louis, K. y Dentler, R. (1988). Knowledge use and school improvement. *Curriculum inquiry*, 18 (1): 36-62.

Louis, K. (1994). Beyond bureaucracy: rethinking haw schools change. *School Effectiveness and School Improvement*, 5 (1): 2-24.

Louis, K. (1995). Two steps forward, one step back: Do we need a new theory of dissemination and knowledge utilization? Paper presented at the symposium «Dissemination and Utilization of Research Knowledge». Oslo: Noruega.

Noblit, G.W. y Hare, R.D. 1988: Meta-etnography: Synthesizing Qualitative Studies. London. Sage Publications.

Patton, M. y otros (1977). In search of impact: An analysis of the utilitation of federal health evaluation research. En Weis, C. (Ed.) *Using social research in public policy making*. D.C. Heath and Company.

Richardson, V. (1994). Conducting research on practise. *Educational Researcher*, 23 (5): 5-11.

Rogoff, B. (1984). *Everyday cognition. Its development in social context*. Cambridge: Harvard University Press.

Ruberti, A. (1995). Educational Research in Europe.*Bulletin European Educational Research*, 1 (1): 16-18.

Sancho, J. y otros (1992). Para aprender de las innovaciones en los centros. En *Revista de Educación*, 299: 249-291.

Schön, D. (1983). *The Reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid / Barcelona: MEC / Paidós.

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching. Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1: 114-135).

Wagner, J. (1993). Ignorance en Educational Research: or, how can you not know that? *Educational Researcher*, 22 (5): 15-24.

Watkins, J. (1994). A postmodern critical theory of research use.*Knowledge and Policy*, 7 (4): 55-77.

Weiss, C. (1991). Reflections on 19th-century experience with knowledge diffusion. *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilitation*, 13 (1): 5-16.

MEDICIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA

343

Revista de Investigación Educativa, 1997, Vol. 15, n.º 2, págs. 145-178

LA EVALUACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS. UNA APROXIMACIÓN A UN ENFOQUE SISTÉMICO

Mario de Miguel Díaz
Universidad de Oviedo

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo puede ser considerado como una continuación del que hemos presentado en el IV Seminario de nuestra Asociación con el título «Modelos de Investigación sobre las Organizaciones Educativas». En el mismo manteníamos que los centros educativos deben ser concebidos fundamentalmente como organizaciones sociales y como tales pueden ser analizados y evaluados siguiendo las teorías y enfoques metodológicos que habitualmente se aplican a este tipo de organizaciones. Presentabamos, además, una propuesta a modo de resumen en la cual clasificabamos los principales modelos de evaluación que desde la perspectiva organizacional se postulaban como más apropiados o de mayor aplicación para las instituciones educativas.

Aunque diversos aspectos de este estudio fueron posteriormente desarrollados y matizados en otros trabajos posteriores (De Miguel 1989b, 1994, 1995, 1997), el contenido esencial del mismo puede ser considerado como vigente por lo que, en esta ocasión, nos ha parecido oportuno efectuar una revisión sobre el tema y analizar qué ha sucedido durante estos diez años en relación con la evaluación de los centros educativos, en qué situación se encuentra actualmente la metodología al respecto y cuáles son las principales alternativas que cabe plantear para un futuro inmediato. Estas son las cuestiones esenciales que abordamos en la ponencia que hoy presentamos, cuyo contenido vamos a estructurar en tres apartados.

En el primero efectuamos un balance sobre la literatura pertinente relacionada con el tema —a modo de informe sobre el «estado de la cuestión»— que nos sitúe ante la problemática que ha rodeado la evaluación de los centros escolares durante la última

década. Lógicamente esta revisión la realizamos desde la perspectiva metodológica intentando resaltar los principales problemas con que habitualmente se encuentran quienes abordan el tema de la evaluación de los centros con un enfoque práctico. Nuestro análisis no recoge, por tanto, otra literatura que analiza la realidad de los centros escolares desde otros enfoques (económicos, didácticos, sociológicos, etc...).

En la segunda parte nos centraremos en el análisis de las diversas alternativas que se plantean en el momento de establecer los fines de los centros educativos ya que, desde nuestro punto de vista, constituyen el origen de muchos de los problemas que actuamente gravitan sobre los sistemas de evaluación de las escuelas. El hecho de que la mayoría de las veces se formulen los propósitos de la investigación y la evaluación sobre las instituciones educativas de forma dicotómica —eficacia/mejora, accountability/improvement, etc.— no ha favorecido la consolidación del conocimiento en este campo. Por ello consideramos necesario revisar hasta qué punto estas dicotomías son realmente antinomias o simplemente paradojas.

Finalmente, el tercer apartado lo dedicamos a esbozar las líneas generales de lo que consideramos el marco teórico y metodológico en el que se debe plantear la evaluación de los centros escolares en tanto que organizaciones que diseñan y aplican programas educativos a alumnos que pertenecen a determinados contextos sociales. Partiendo del supuesto de que existe cierto paralelismo entre las funciones de los centros escolares y las que llevan a cabo otras organizaciones que desarrollan programas de intervención social, tratamos de efectuar una delimitación de los objetivos y los procedimientos a partir de los cuales podemos abordar la evaluación de una institución educativa desde un enfoque sistémico.

Como resumen de nuestra aportación presentamos un modelo evaluativo en el que tratamos de integrar diversos enfoques y perspectivas de análisis sobre las instituciones con el fin de responder a las exigencias de las principales audiencias implicadas. Tratamos, igualmente, de resaltar algunas orientaciones o pistas en relación con los procedimientos metodológicos que consideramos apropiados para que los procesos de evaluación tengan una incidencia significativa en el desarrollo de las instituciones educativas.

Lógicamente, el enfoque que hemos asumido para la elaboración de este trabajo ha condicionado nuestro discurso y el contenido de esta ponencia. Aunque algunos lo pueden considerar reduccionísta, entendemos que las escuelas deben ser analizadas y evaluadas —primordialmente— como organizaciones que gestionan programas educativos. Por ello, esperamos que nuestra aportación sea sugerente y que nos ayude a todos a reflexionar y avanzar sobre la metodología a utilizar en la evaluación de los centros escolares.

2. BALANCE DE UNA DÉCADA

Una aproximación a los principales problemas que han sido objeto de debate durante los últimos años en relación con la metodología sobre la evaluación de los centros escolares podría sintetizarse en estos apartados:

2.1. Pluralidad de enfoques en relación al concepto de calidad de los centros educativos

Al igual que sucede en todo proceso evaluativo, la primera cuestión a concretar es lo que queremos evaluar. En el caso de los centros escolares este objetivo habitualmente se define en términos de eficacia entendiendo como tal «el grado o nivel en el que una institución educativa cumple los fines que socialmente tiene asignados». De ahí que en la literatura especializada se haya utilizado este término de forma generalizada.

Ahora bien, a pesar de su amplia difusión, la utilización de este concepto es muy heterogénea dado que su operativización depende de cuáles son los fines que se atribuyan a las instituciones escolares lo que, a su vez, está supeditado al tipo de teoría que se utilice para conceptualizar la función social de los centros educativos. Ello determina que, según el tipo de teoría sobre las organizaciones que se utilice para explicar el papel de las escuelas varíe el criterio de referencia que se aplica para definir el concepto de eficacia. Así, mientras unos lo hacen en términos de productividad otros consideran improcedente evaluar las instituciones educativas con criterios economicístas ya que los objetivos prioritarios de las instituciones educativas deben ser otros: adaptación al entorno, compromiso social, la búsqueda de la solidaridad, etc. (Feerman y Quinn 1985, Scherens 1992).

Durante la última década el término eficacia ha sido asociado frecuentemente al concepto de calidad, hasta tal punto que lo ha desplazado. Vivimos inmersos dentro de una cultura que potencia la calidad como un objetivo prioritario en todas las organizaciones y es lógico que los centros escolares también participen de esta corriente. Pero este hecho tampoco ha resuelto el problema de la delimitación del objetivo a evaluar ya que existen, igualmente, diversas teorías y enfoques sobre el concepto de calidad (Harvey y Green 1993, Rodríguez 1995) que pueden ser aplicados a la realidad de los centros como ya hemos comentado en otro momento (De Miguel 1994, 1995).

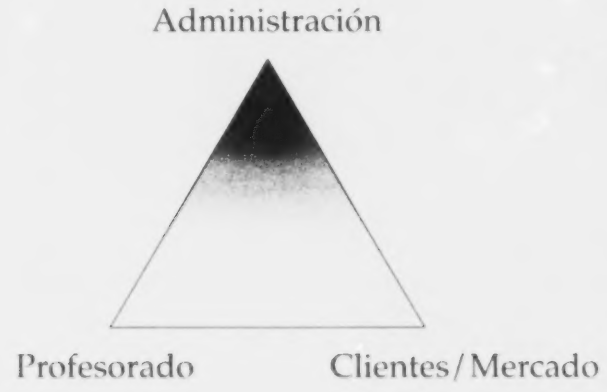
En conclusión, no hemos resuelto el problema de la delimitación del criterio a utilizar para evaluar las instituciones educativas. Hemos cambiado parcialmente el vocabulario sustituyendo diversos términos al uso pero no hemos avanzado en la respuesta al interrogante fundamental que configura todo proceso evaluativo. La calidad de las instituciones —al igual que anteriormente el concepto de eficacia— constituye un concepto multidimensional, relativo y contextual ya que permite ser definido desde múltiples perspectivas, por distintas audiencias con intereses claramente diferentes y en situaciones contextuales muy diversas (De Miguel, Mora y Rodríguez 1991, De Miguel 1995, Rodríguez 1995). Cada evaluador se verá obligado a precisar el enfoque o perspectiva evaluativa que asume en cada caso.

2.2. Diversidad de modelos evaluativos sobre las instituciones educativas

A pesar de la falta de consenso respecto a los criterios para estimar la calidad de los centros escolares, durante estos últimos diez años hemos observado un aumento considerable del número de trabajos y estudios relativos a la evaluación de las institucio-

nes educativas, así como de estudios metaanalíticos sobre los modelos utilizados (Bartolomé y otros, 1991). Sin duda, el desarrollo democrático, cada vez más acusado en nuestra sociedad, está generando una toma de conciencia colectiva sobre la necesidad de controlar las políticas públicas, entre ellas las relativas a los servicios y programas sociales y educativos.

Ahora bien, teniendo en cuenta que existen tres sistemas a través de los cuales se lleva a cabo el control social de las políticas públicas —el estado, la sociedad civil y el mercado (Wolfe, 1989)—, es lógico que se den acusadas diferencias entre los planteamientos y modelos evaluativos utilizados ya que parten de supuestos radicalmente distintos: el poder, el status y el dinero (House 1993). La manifestación de estas diferencias queda patente en lo que Clark (1983) denomina «el triángulo de la tensión entre la autoridad estatal, la oligarquía académica y las leyes del mercado» que no sólo se manifiesta en los sistemas de planificación y gestión de los centros escolares sino también en los objetivos y procedimientos evaluativos.



La administración asume prioritariamente la perspectiva de la eficiencia y tiende a evaluar las instituciones utilizando sistemas de auditorías, inspección y el uso de indicadores de rendimiento. El estamento académico se opone frontalmente a este tipo de procedimientos reclamando una evaluación contextualizada, orientada hacia procesos de mejora de la institución y centrada sobre sistemas de revisión interna (autoestudios). Frente ambos enfoques se situarían quienes defienden como criterio para evaluar los centros escolares el grado de satisfacción que manifiestan los usuarios/clientes por los servicios y productos que estos reciben de las instituciones. Se trata, pues, de tres perspectivas sobre la rendición de cuentas que postulan modelos evaluativos diferentes: técnico, profesional y del cliente (Mc Macpherson 1996).

Dada esta pluralidad de aproximaciones es lógico que existan distintos enfoques sobre las instituciones educativas —como ya hemos puesto de relieve en otro trabajo reciente (De Miguel 1997)— y que surgan conflictos respecto a los modelos evaluativos al contraponer distintos intereses y procedimientos relacionados con las políticas

de rendición de cuentas (público/privado, nacional/local, profesional/estatal, evaluación interna/ externa, etc.). Cada autor al formular su propuesta evaluativa se sitúa de alguna forma en una de estas perspectivas y asume —aún sin proponerselo— buena parte de los planteamientos y de los procedimientos que las definen. En ocasiones, los modelos parece que responden más a los intereses del sector con el que se identifica el evaluador que a una concepción comprensiva de la realidad de las instituciones educativas.

De ahí que, al mismo tiempo que nos hacemos eco de la pluralidad de trabajos que últimamente se han difundido sobre este tema, constatamos la carencia de modelos que asuman la evaluación de los centros con un enfoque sistémico que integre tanto las tres perspectivas de análisis de las instituciones a las que hemos aludido —la administración, el profesorado y los clientes/usuarios— como los procedimientos evaluativos que se postulan pertinentes desde cada una de estas audiencias.

2.3. Predominio de modelos lineales frente a los modelos interactivos

No obstante, a pesar de la pluralidad de enfoques y modelos evaluativos, existe una gran similitud en la forma o modo de conceptualizar los procesos de escolarización implícitos en toda organización educativa. El paradigma dominante que justifica la mayoría de los modelos utilizados se fundamenta sobre una perspectiva teórica de relación entre medios y fines, similar a los modelos causa-efecto característicos de investigación educativa. Los modelos interactivos, aunque son más sugerentes y relativamente fáciles de formular en términos conceptuales, al estructurar estos procesos en términos recursivos son mucho más resistentes a la formalización. Esta diferencia entre modelos conceptuales y modelos formales —susceptibles de ser operativizados en términos matemáticos— es la que ha determinado que la mayoría de los trabajos evaluativos empíricos sobre los centros partan de una concepción lineal de los procesos de escolarización.

Si tomamos como referencia las cinco grandes tradiciones o corrientes en las que habitualmente se agrupan los trabajos relacionados con los efectos de las escuelas —investigaciones relacionadas con la igualdad de oportunidades ante la educación, evaluaciones de programas de educación compensatoria, investigaciones basadas en funciones de producción, investigaciones basadas en características de proceso de las escuelas e investigaciones centradas sobre variables relativas al proceso de instrucción (Scheerens y Bosker 1997)— cabe señalar que, durante la última década, se han desarrollado precisamente aquellas que utilizan modelos lineales estructurados en base a una teoría economicísta y sociológica de las escuelas, en detrimento de los que estructuran los procesos de escolarización desde una perspectiva educativa-mediacional.

Ahora bien, dentro del enfoque lineal también ha habido problemas y divergencias a la hora de delimitar tanto las causas como los efectos. La necesidad de utilizar un criterio de referencia ha llevado a los autores a distinguir, de acuerdo con la perspectiva de análisis adoptada, entre efectos monetarios y no monetarios, resultados a corto (output) y largo plazo (outcomes), y cambios con referencia a individuos o colectivi-

dades (Cheng 1993). La pluralidad de combinaciones que se deducen al cruzar estas diferentes concepciones sobre los efectos fácilmente nos advierte que existe una gran disparidad en los criterios utilizados.

Igualmente sucede respecto a los medios o factores implícitos en los procesos de escolarización que supuestamente se consideran causas. Aunque cada modelo tiende a sobredimensionar algunas variables concretas —relativas al contexto, el input o el proceso— sobre otras, la tendencia general durante estos últimos años ha sido resaltar la importancia de los factores procesuales en un intento de transformar la caja «negra» en «traslúcida». No obstante, de nuevo las divergencias se han planteado a la hora de delimitar cuáles son estos factores ya que están mucho más mediatizados por las teorías organizacionales que se utilicen para conceptualizar la función de la escuela y el modo de operativizar empleado para poder ser introducidos en los análisis.

La tendencia dominante durante esta década ha sido definir la eficacia de los centros en términos de racionalidad económica por lo que el criterio que con mayor frecuencia se ha utilizado ha sido el de productividad. Los sistemas y los centros educativos son considerados como agentes o intermediarios que posibilitan que los individuos aumenten su nivel de renta. Quienes defienden este enfoque consideran que las escuelas deben ser evaluadas mediante la identificación de los factores que explican dicha productividad a nivel de un centro (school effectivenes) y del sistema educativo (educational effectiveness).

La mayoría de los estudios que parten de este enfoque abordan el tema como si se tratara de una función de producción consistente en una relación estadística entre recursos y resultados, por lo que —generalmente— las evaluaciones realizadas con este modelo se consideran sesgadas al utilizar en el análisis criterios de eficiencia más que de eficacia. Uno de los trabajos de síntesis muy difundido es de Hanushek (1989) en el que se analizan más de cien trabajos que asumen este planteamiento y que concluyó afirmando que las dotaciones y recursos de las escuelas no siempre estaban en relación con los resultados académicos de los estudiantes.

Este informe, y otras publicaciones posteriores, originaron un gran debate en torno a la productividad y la aplicación de dinero público a la mejora de la escuela que aún no ha concluido. Sus conclusiones rapidamente fueron contestadas. De una parte, revisiones metaanalíticas de los trabajos utilizados por Hanushek (Cooper y Hedges 1994, Hedges y al. 1996) ponen de relieve acusadas debilidades en el tratamiento de los datos y llegan a demostrar que los recursos sí tienen influencia positiva sobre los resultados y, en algunos casos (gasto por alumno), sus efectos son claramente significativos. De otra, de los mismos análisis se deduce que la simple aplicación de más recursos no contribuye a crear escuelas más efectivas. Al contrario, más que la cantidad de recursos lo que verdaderamente influye sobre la eficiencia de una escuela es la forma de distribuirlos y utilizarlos (Odden y Clune 1995, Levin 1996).

A medida que se cuestiona la teoría economicista sobre la escuela, los modelos de evaluación de los centros educativos se han ido orientando hacia un nuevo objetivo: determinar el valor añadido que aporta al desarrollo de un alumno el proceso de escolarización. Desde esta perspectiva, la calidad de una institución se estimaría por la

diferencia entre las características de entrada de los alumnos y los resultados obtenidos. Aunque teóricamente el concepto de «valor añadido» es fácilmente comprensible, sin embargo es muy difícil de evaluar dado que es practicamente imposible controlar los múltiples factores que influyen sobre las varianzas tanto de los individuos como de las escuelas. La diversas técnicas metodológicas utilizadas no han resuelto satisfactoriamente los problemas que surgen al analizar datos que proceden de la interacción de factores que pertenecen a niveles diferentes (analisis de datos multinivel).

En esta misma línea situaríamos, igualmente, las investigaciones realizadas a nivel internacional por la Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) cuya finalidad se orienta primordialmente a estimar la eficacia de los sistemas escolares (educational effectiveness) y que, en uno de sus últimos trabajos sobre el rendimiento en la lectura (Postlethwaite y Ross 1992), concluye con una afirmación bastante sorprendente ya que solamente el 9% de la varianza entre las escuelas puede ser explicada a partir de variables relativas al sistema educativo (Scheerens y Bosker 1997).

Desde el punto de vista metodológico cabe señalar que estos enfoques evaluativos centrados sobre la productividad y el valor añadido de las escuelas y de los sistemas escolares se han apoyado predominantemente sobre modelos matemáticos, por lo que las evaluaciones realizadas al respecto se basan en la aplicación de diversas técnicas correlacionales y de análisis de las varianzas (análisis de regresión, modelos causales y path analysis, modelos jerárquicos lineales, modelos sobre efectos multiniveles, modelos sobre partición de las varianzas, etc...) cada una de las cuales presenta limitaciones y problemas técnicos importantes que no pueden ser ignorados y sobre los que ya existe abundante literatura (Reynolds y Cuttance 1992, Wang, Haertel y Walberg 1993, Webster y al. 1994, Castejon 1994, OCDE 1995, Raudenbush y Willms 1995, Hill y Rowe 1996, Sheerens 1996, Fernández y González 1997, Scheerens y Bosker 1997).

De ahí que la contribución de los trabajos de corte cuantitativo a la explicación de la calidad de los centros sea considerada como pobre en relación con el número de esfuerzos dedicados. Tal como ponen de relieve los metaanálisis realizados de estos estudios desde una perspectiva más cualitativa (Levine y Lezotte 1990, Cotton 1995, Hill y al. 1995, Sammons y al. 1995, Grisay 1996, Slavin 1996, ...) lo que marca la diferencia entre las escuelas es un conjunto de factores y no elementos aislados de la misma. La distinción por niveles —factores relativos al aula, la escuela y el sistema— confunde aún más el análisis ya que en la mayoría de los casos no es fácil establecer el ámbito al que pertenecen. Más aún, las escuelas que reúnen buenas condiciones (buenas dotaciones, buenos profesores, alumnos motivados, etc...) no necesariamente obtienen mejores resultados ya que «el todo es algo más que la suma de las partes».

Por ello, aunque hayamos avanzado sensiblemente en la formulación de modelos conceptuales sobre los procesos de escolarización asumiendo nuevos constructos (cultura, liderazgo, desarrollo organizacional, etc...) y nuevas perspectivas de análisis, desde el punto de vista empírico muchos de estos modelos encierran problemas teóricos y metodológicos que se resisten a la formalización o que no han logrado resolver empíricamente de forma satisfactoria. Ciertamente, a través de metolologías cuantitativas

podemos identificar algunos factores que pueden contribuir al éxito. Ahora bien, su presencia en un determinado contexto no significa necesariamente que su influencia sea claramente positiva.

Por ello, necesitamos contextualizar más los modelos y utilizar métodos de análisis menos positivistas que nos permitan matizar muchas de las conclusiones obtenidas. Lamentablemente, la mayoría de las investigaciones cualitativas realizadas han sido diseñadas con parámetros muy conceptuales por lo que generalmente se han quedado en el plano teórico, sin llegar a concretar de manera empírica la información necesaria, así como la forma de recogerla, para poder extraer conclusiones objetivas. Al igual que sucede en otros campos de la educación, la investigación y evaluación sobre las escuelas adolece de una falta de modelos que integren estrategias cuantitativas y cualitativas lo que dificulta avanzar en el conocimiento.

En resumen, desde la perspectiva metodológica se podría decir que durante esta década constatamos una pluralidad de enfoques en relación con el tema de la calidad de los centros educativos y en concuencia una gran diversidad entre los modelos que se formulan para la evaluación de las escuelas. Sin embargo, los estudios evaluativos realizados se han caracterizado por la falta de encuentro entre dos líneas de trabajo que responden a supuestos teóricos divergentes (economicistas/sociológicos y educativos), que parten de paradigmas metodológicos claramente diferentes (deductivo/inductivo) y que utilizan distintos niveles (macro/micro) y diferentes técnicas en los análisis (Reyes 1990).

3. LOS FINES EN LA EVALUACIÓN DE LOS CENTROS

Teniendo en cuenta estas observaciones, me ha parecido oportuno efectuar en este nuevo trabajo una reflexión sobre el tema que nos permita avanzar en la concreción de las tres cuestiones claves que se debe plantear un metodologo ante cualquier proceso evaluativo: *qué queremos evaluar, cómo lo vamos hacer y para qué.* Para ello abordaremos, en primer lugar, el problema de los fines ya que entendemos que la mayoría de los problemas que gravitan actualmente sobre la evaluación de los centros escolares tienen su origen en la falta de consenso existente en relación con sus metas. Los centros educativos son organizaciones complejas sobre las que convergen numerosas alternativas relacionadas con sus fines que procede analizar.

3.1. Falsas antinomias

En la literatura especializada relativa tanto a la investigación como a la evaluación de las instituciones educativas se suelen plantear estos fines en términos dicotómicos —eficacia/mejora, excelencia/eficiencia, calidad/igualdad, etc...— como si existiera realmente una antinomia o contradicción entre dos principios racionales. Desde nuestro punto vista no son antinomias sino paradojas; es decir, afirmaciones falsas que se presentan con apariencia de verdaderas. De ahí que consideremos importante su clarificación.

3.1.1. La polémica eficacia/mejora

Es muy frecuente el uso de esta dicotomía considerando que ambas finalidades parten de supuestos teóricos claramente divergentes sobre las instituciones educativas y utilizan aproximaciones metodológicas diferentes. De este modo se han llegado a consolidar dos modelos alternativos para investigar y evaluar las escuelas que se apoyan en paradigmas contrapuestos y que pretenden obtener, igualmente, conocimientos sobre las instituciones que pertenecen a dominios distintos. En un caso se trata de conocer el grado de eficacia de una institución desde un punto de vista práctico y en el otro se pretende indagar sobre los factores que pueden incidir en la mejora de su funcionamiento, sin que haya habido esfuerzos significativos para lograr puntos de encuentro entre ambas finalidades (Gray y al. 1996, Reynolds y Stoll, 1996).

Más aún, la estrecha relación existente entre estos dos enfoques y los supuestos teóricos de los dos paradigmas de investigación dominantes ha dado lugar a que se estableciera cierto paralelismo entre fines y métodos —eficacia/cuantitativos, mejora/cualitativos— que ha potenciado el desencuentro entre ambas líneas de trabajo. Así, durante los últimos años, mientras que para unos toda aproximación evaluativa centrada sobre la eficacia es considerada retrógada y obsoleta, otros cuestionan la poca utilidad práctica de la alternativa centrada sobre la mejora para promover cambios en los resultados de las escuelas.

La postura actual al respecto es que se ha planteado esta dicotomía de manera artificial ya que ambos procesos se implican mutuamente. Si tenemos en cuenta la dinámica implícita en todo proceso de cambio y mejora de una organización, fácilmente se percibe que ambas finalidades no son alternativas sino secuenciales dado que una reclama necesariamente a la otra. Para diseñar una planificación estratégica orientada hacia la mejora es previo efectuar un proceso de «diagnosis» que nos permita estimar el grado o nivel que alcanza una institución en relación con sus objetivos específicos y, del mismo modo, una vez implementado el plan o programa de mejora tampoco se podrá prescindir de la estimación de su eficacia. Esta mútua implicación se puede percibir de forma más clara en el siguiente gráfico:

BEST COPY AVAILABLE

Como se refleja en el diagrama, todo proceso de mejora exige una planificación previa y esta, a su vez, reclama un proceso de valoración de la realidad de la escuela; es decir, determinar « su línea base». Ahora bien, esta fase diagnostica conlleva un proceso de valoración tanto de los procesos como de los resultados. Por ello, el conocimiento del nivel de eficacia de una escuela y de los factores que condicionan su funcionamiento constituye uno de los objetivos ineludibles a tener en cuenta en todo programa de mejora. Excluir durante el proceso de diagnóstico la dimensión de la eficacia de la institución constituye una anomalía que no se puede justificar ni desde el punto de vista teórico ni desde el técnico.

De ahí que la tendencia actual —tanto se utilice una teoría basada sobre calidad total o sobre la reingeniería de las escuelas (Davies y West-Burnham 1997)— se oriente a integrar de forma comprensiva ambas orientaciones —eficacia y mejora— ya que los fines que persiguen en modo alguno son excluyentes. Cada vez existe mayor número de investigadores (Reynolds y Stoll, 1996) que consideran que no es bueno plantear la evaluación de las escuelas fomentando una perspectiva dicotómica como si se tratara de dos tipos de conocimientos diferentes. Al contrario, ambas finalidades se necesitan e implican mutuamente, a la vez que reclaman con urgencia su fusión. En este sentido cabe señalar que durante los últimos años se han llevado a cabo diversos proyectos (Stoll y al. 1996) que tratan de poner de relieve la «convergencia» o «sinergia» que existe entre estos dos paradigmas para abordar y resolver los problemas de nuestras instituciones.

3.1.2. La controversia entre excelencia y eficiencia

Otra de las antinomias, que últimamente se ha vuelto a suscitar en relación con los fines de las escuelas, se plantea al considerar si estas se deben orientar hacia la excelencia académica o, por el contrario, su calidad debe estimarse partiendo del modo de llevar a cabo los procesos. Así, mientras algunos consideran como centros excelentes aquellos que están acreditados en función de la calidad de los medios y dotaciones de que disponen, otros opinan que los resultados de una institución dependen fundamentalmente de la eficiencia con que las escuelas gestionan sus propios recursos. Esta polémica entre excelencia y eficiencia, aunque no es nueva, ha sido alimentada últimamente desde dos vertientes.

De una parte, del debate al que hemos asistido durante los últimos años en relación al tema de la productividad —que ya hemos comentado— parece deducirse que el problema de la calidad de un centro no radica en la cantidad de recursos que dispone una institución sino en cómo actuar para que estos sean más efectivos, tal como pone de manifiesto el movimiento de las escuelas aceleradas (Levin 1996). Una conclusión similar se desprende de las revisiones metaanalíticas cualitativas realizadas en torno a los efectos de las escuelas ya que concluyen afirmando que las condiciones del aula tienen mayor impacto sobre la mejora del rendimiento de los alumnos que los factores relativos a la escuela en tanto que organización (Scheerens y Bosker 1997).

De otra, la teoría organizacional durante la última década ha tomado conciencia de que para obtener productos de calidad es condición necesaria que exista calidad en la gestión de los procesos que intervienen en la cadena de producción. Esta preocupación por los procesos ha llegado a generar sistemas de normalización con el fin de obtener un marco de referencia común a través del cual podamos homologar los procedimientos que determinan la calidad de una organización. Por ello, la aplicación de los principios sobre «calidad total» a las instituciones educativas constituye actualmente una de la teorías mas difundidas sobre las escuelas aunque se utiliza, a mi modo de ver, de forma poco reflexiva (Sallis 1993, Greenwood y Gaunt 1994).

Constatar que se intenta introducir el lenguaje y los planteamientos que postula el movimiento TOTAL QUALITY MANAGEMENT(TQM) sin tener en cuenta que las instituciones públicas no son homologables a las organizaciones empresariales, especialmente por su falta de autonomía, y que presentan serias dificultades para poder establecer una normalización sobre los procesos. Igualmente rechazamos la tendencia a plantear los problemas de los centros escolares exclusivamente en términos de políticas de gestión como si los recursos no fueran necesarios. De ahí que nuestra percepción de la postura oficialista al utilizar los principios sobre «gestión de calidad total» como una alternativa para las escuelas es ciertamente engañosa.

Desde la perspectiva del evaluador esta controversia entre excelencia y eficiencia adolece de sentido ya que lo importante para estimar la calidad de un centro escolar es comprobar tanto si dispone de los recursos, medios y servicios que se consideran fundamentales para su adecuado funcionamiento como valorar la eficiencia en la forma de gestionar estos medios por las escuelas. No se trata, por tanto, de evaluar solamente si los centros reúnen determinadas condiciones o características a partir de las cuales podamos predecir su productividad sino también de indagar sobre la calidad de los procesos que se desarrollan dentro de las instituciones, ya que a partir de una mejora cualitativa en la gestión de estos procesos podemos promover cambios significativos en los resultados. En definitiva, debemos estimar la calidad de los centros tomando como perspectiva de análisis tanto la calidad de los inputs como la calidad en la gestión de los procesos. Las dos alternativas son igualmente necesarias e importantes.

3.1.3. El debate calidad/igualdad

El actual movimiento a favor de la calidad total tampoco resuelve satisfactoriamente el problema de los fines de las instituciones educativas ya que hace referencia a principios aplicados a la gestión pero no entra en el debate sobre qué tipo de objetivos debe perseguir la institución. De alguna forma la teoría TQM plantea a las instituciones la siguiente propuesta: decidan ustedes sus objetivos educativos y yo les ayudaré a organizar los procesos de la forma mas eficiente para poder alcanzarlos. La calidad total se presenta como una herramienta útil al servicio de los fines que establezcan las propias instituciones.

Ahora bien, aplicar a las escuelas esta teoría implica asumir una serie de principios y estrategias que habitualmente se utilizan en el mundo empresarial para obte-

ner éxito —competitividad, racionalización de procesos, eficiencia, satisfacción del cliente, etc...— dado que uno de los propósitos irrenunciables de esta corriente es la búsqueda de la excelencia. Muchos de estos principios, aunque inicialmente resultan atractivos, pueden ser realmente peligrosos cuando se incorporan al medio escolar de forma acrítica ya que pueden reproducir y exacerbar desigualdades educativas y sociales. Aunque no se puede negar que algunas de las estrategias que introducen los programas de TQM son saludables para el funcionamiento de los centros educativos —la atención que se presta a las interacciones dentro del sistema, la participación del personal en la toma de decisiones, la preocupación por los aspectos procesuales antes que los finales, etc...— lo cierto es que estas tanto pueden ser usadas como estrategias para el cambio social o como herramientas de dominación y control de los individuos. Los principios de TQM solamente pueden contribuir a la transformación de las escuelas en la medida que estas se cuestionen a donde pretenden ir estableciendo de forma explícita metas y objetivos (Capper y Jamison 1993).

Por ello, los educadores debemos tener cuidado de no quedar seducidos por esta nueva música. Debemos recordar que existe otro discurso. La escuela no puede prescindir del tema de la igualdad. Quienes defendemos un enfoque crítico sobre las organizaciones sociales debemos recordar el compromiso que tienen todas las escuelas con el tema de los valores como medio para la transformación social. De ahí que, a la hora de evaluar los centros escolares debamos valorar en que medida los objetivos de las instituciones educativas se plantean la construcción de una sociedad mas justa y más humana (Zeichner 1991).

El concepto de igualdad ante la educación no es un constructo estático o unidimensional (Valli, Cooper y Frankes 1997). Además de igualdad en el acceso y participación en las oportunidades que ofrece el sistema educativo implica también la igualdad de resultados, es decir en la distribución de los beneficios que aporta la escolarización. Por ello, dado que una de las funciones de las escuelas es preparar a los sujetos para el trabajo, resulta ciertamente injusto que para los mismos niveles de escolarización los sujetos tengan posteriormente oportunidades laborales muy desiguales (Secada 1989). Lo que implica que los efectos de las escuelas deben ser evaluados necesariamente a largo plazo.

Desde esta perspectiva, en una sociedad no igualitaria no se puede potenciar una accountability exclusivamente asociada al mercado ya que las escuelas también se hallan comprometidas en la construcción de una sociedad más democrática. Ciertamente hoy nadie piensa cambiar la sociedad desde la escuela, pero ello no significa que esta pueda eludir su responsabilidad respecto al alarmante número de sujetos que viven en la probreza y la marginación y para los que la escolarización no les aporta ningún beneficio (Willson 1994).

De ahí que el principio de igualdad nos remita a tema de la diversidad. No cabe plantear un objetivo de igualdad ante la educación sino es precisamente desde la toma de conciencia de que existe una diversidad manifiesta que está presente en nuestras escuelas. Cuando los centros educativos establecen como un objetivo prioritario la

igualdad no pueden prescindir de la forma en que abordan y tratan el tema de la diversidad.

Desde un enfoque crítico entendemos que la mejora de la escuela debe ser evaluada fundamentalmente partiendo de la forma de abordar y tratar los problemas que tiene la sociedad actual: pobreza, desempleo, aislamiento social, racismo, etc... (Foster 1986). Ciertamente todos sabemos que es un terreno vidrioso y, desde el punto de vista de la evaluación, difícil de medir pero ineludible. Desde mi punto de vista, evaluar la mejora de una institución y de un sistema educativo necesariamente implica, en última instancia, tener en cuenta el tema de los valores a los que sirve la escuela.

No obstante, queremos dejar claro que desde el plano teórico ambos discursos —calidad total e igualdad— no se contraponen. Todo el movimiento orientado a la gestión de la calidad se apoya sobre dos pilares fundamentales que no excluyen el tema de la diversidad. Por un lado, uno de los principos básicos de la TQM es que la gestión responda a las necesidades de los clientes lo cual exige, previamente, realizar un análisis de las mismas. Por otro, para llevar a cabo una gestión de calidad es imprescindible la coordinación de recursos y cooperación de todos los miembros de la institución en la elaboración y desarrollo de los programas y actividades a realizar. Desde esta perspectiva ambos objetivos —atención a la diversidad/igualdad y calidad— son igualmente finalidades compatibles.

3.2. Convergencia en los propósitos evaluativos

A la vista de estas opciones, y otras que se pueden plantear èn relación con los fines de las escuelas, fácilmente se deduce la complicación que encierra determinar cuáles son los propósitos que deben orientar los procesos de evaluación de los centros educativos. Las instituciones escolares son organizaciones sobre las que confluyen audiencias muy diversas con puntos de vista e intereses, en ocasiones, enfrentados. Es lógico, por tanto, que estas audiencias entiendan estos fines desde distintas perspectivas y, en consecuencia, formulen propuestas que pueden parecer contrapuestas en relación con los propósitos que deben orientar la evaluación de las instituciones educativas.

Generalmente se suelen clasificar los distintos modelos evaluativos en dos grupos alternativos según que su finalidad se oriente hacia la rendición de cuentas (accountability) o hacia la mejora del programa y la organización que lo imparte (improvement). En el primer caso se considera prioritario que las instituciones den cuenta socialmente tanto de su eficiencia en la utilización de los recursos como de su eficacia en el logro de los objetivos pertinentes. En el segundo, se entiende que la finalidad más importante de todo proceso evaluativo es incidir sobre la toma de decisiones que optimicen el funcionamiento de la propia institución como estrategia para mejorar sus resultados.

Del análisis de la literatura se deduce que estos dos tipos de propósitos han sido considerados como opuestos. Los diseños orientados hacia la rendición de cuentas se han centrado fundamentalmente en la evaluación de resultados medibles a través de metodologías cuantitativas y han sido defendidos especialmente por audiencias exter-

nas (administradores, clientes y usuarios...). Por el contrario, las evaluaciones orientadas hacia la mejora —que son las preferidas por el profesorado— se han centrado esencialmente sobre los aspectos deficitarios del contexto, el input y el proceso, y tienden a utilizar predominantemente metodologías cualitativas. Fácilmente se puede deducir que esta dicotomía en relación con los propósitos de la evaluación es una consecuencia lógica de la forma en la que se vienen planteando los fines de las instituciones educativas que ya hemos comentado.

Frente a estas dos orientaciones evaluativas, al igual que apuntan otros autores (Glickman 1990, Stoll y Fink 1996), nuestra experiencia al respecto es que se pueden y deben compatibilizar ambos propósitos —accountability e improvement— a la hora de elaborar un diseño evaluativo sobre una institución educativa. Consideramos que cada uno de ellos reclama necesariamente al otro. No es posible llevar a cabo una evaluación orientada hacia la mejora que no parta de un análisis minucioso de todos los factores implicados en la organización, funcionamiento y resultados de las escuelas ya que de los contrario las propuestas de mejora podrían considerarse como descontextualizadas. De igual modo, también es impensable que un proceso evaluativo se establezca únicamente para rendir cuentas y no genere procesos de toma de decisiones que impliquen propuestas de mejora de las instituciones (Aspinwall y al. 1992).

Ello implica que toda evaluación de centros deba incluir, de una parte, toda una serie de juicios relativos a resultados, especialmente los relativos al progreso de los alumnos y la gestión de la institución como estrategia adecuada para promover la rendición de cuentas interna y externa y, de otra, un conjunto de valoraciones a partir de las evidencias detectadas respecto a la estructura y funcionamiento de la propia organización con las correspondientes indicaciones de mejora. Se trata, por tanto, de conjugar la utilización de los datos obtenidos sobre una institución tanto con fines sumativos, para rendir cuentas ante las audiencias implicadas, como formativos para incidir en el desarrollo de la propia institución.

Si aceptamos el hecho de que existe una evidente complementariedad entre estas dos grandes finalidades o propósitos de la evaluación de centros necesariamente deberemos plantear los modelos y diseños evaluativos sobre las escuelas de forma integradora, es decir asumiendo tanto la función sumativa como la formativa, el punto de vista interno y el externo, el dato y la propuesta. Entendemos que en una evaluación de centros no podemos renunciar al dato (en el que también incluimos las opiniones contrastadas) tanto sobre la gestión como sobre el «valor/efecto de la escuela» (resultados). No sólo nos lo exigen las audiencias sino que resulta imprescindible para encauzar los aspectos en los que se debe cambiar. Concretadas las deficiencias, un análisis centrado sobre la mejora nos indicara cómo se debe proceder al respecto con el fin de que las propuestas lleguen a ser operativas.

Esta mútua implicación entre accountability e improvement no debe llevarnos a considerar la mejora de los centros como un concepto lineal, algo así como: «si se dan tales circunstancias se producen determinados progresos». La mejora de la escuela se da en el tiempo. Constituye, por tanto, un proceso que no es fácil de comprender desde un paradigma racional y, aunque puede ser estimulado desde el exterior, exige un

aprendizaje interno (Reynolds y al 1996). Las escuelas en tanto que organizaciones necesitan aprender a mejorar. Mientras que los centros —coorporativamente no individualmente— no asuman su papel de organizaciones que necesitan aprender para desarrollarse, la evaluación siempre será considera como accountability y su incidencia en la mejora será mínima (Bollen 1996, San Fabian 1996). La convergencia entre los dos propósitos de la evaluación de los centros cobra sentido en la medida que asumimos un concepto de escuela como organización que necesita aprender a mejorar.

4. MARCO TEÓRICO DE LA EVALUACIÓN DE LOS CENTROS. FUNDAMENTOS Y CRITERIOS

Una vez que hemos justificado los propósitos que orientan los procesos de evaluación de las instituciones educativas y hemos señalado algunos de los requisitos necesarios para que estos procesos incidan en la transformación de las escuelas, considero importante abordar uno de los aspectos que me preocupa especialmente y al que no se le suele dar demasiada importancia en la bibliografía especializada: el marco o fundamento teórico en el que se debe situar la evaluación de los centros escolares considerados como organizaciones sociales que diseñan y aplican programas y servicios educativos.

Todos los que nos dedicamos a la metodología empírica somos conscientes de que cada enfoque evaluativo exige un marco teórico apropiado que justifique nuestro trabajo en tanto que actividad cientifica orientada a la obtención de conocimientos. No debemos olvidar que la investigación evaluativa es ante todo «investigación» lo cual implica —de algun modo— una «explicación científica».

Ahora bien, los modelos utilizados para la explicación científica han cambiado mucho durante los últimos años. De una parte, en todos los campos del saber se propugna como paradigma epistemológico el realismo científico tratando así de evitar tanto el positivismo como el relativismo. Ello implica que el trabajo del investigador, incluso el del científico experimental, se oriente a crear «contextos» donde determinados «mecanismos» se manifiestan con cierta «regularidad.» La regularidad —entendida a modo de cuasi-ley— constituye el marco en el que se mueve el conocimiento científico en la actualidad (Pawson y Tilley, 1997).

Este es igualmente el marco epistemológico en el que se mueven de las ciencias sociales en general y las teorías sobre el cambio en los sistemas sociales en particular. De ahí que exista un número considerable de tentativas para efectuar el salto de la «explicación científica realista» a la «explicación social realista» con el fin de hallar una justificación epistemológica a la investigación social.

La evaluación de los programas sociales constituye un ejemplo paradigmático de este enfoque ya que permite estimar la efectividad que tienen determinadas teorías para promover cambios sociales. El marco conceptual del que se parte es el mismo que se utiliza en la explicación científica realista: **los resultados que se obtienen con los programas sociales dependen de la aplicación de ideas y procedimientos (mecanis-**

mos) a grupos de sujetos en condiciones específicas (contextos). Ello implica que, al igual que sucede en la explicación científica social, la explicación en la evaluación de programas se construya a partir de la interacción de tres elementos: contextos, mecanismos y resultados dentro de un sistema autorregulado.

La tarea de un evaluador es, precisamente, tratar de buscar una explicación a partir de las interacciones que se producen entre estos tres elementos: ¿cuáles son los mecanismos más apropiados para promover cambios sociales en determinados contextos?, ¿en qué medida distintos procedimientos provocan resultados diferentes en un mismo contexto?, ¿cómo modifican los resultados las características iniciales del contexto?, etc... Como fácilmente se deduce, el conocimiento que el evaluador puede generar a partir de estos interrogantes exige sucesivas tentativas en las que una pregunta nos remite a otra convirtiendo así el proceso evaluador en una continua espiral.

Esta es la razón por la cual los diseños evaluativos sobre intervenciones sociales deben tener siempre una estructura cíclica. La evaluación un programa —es decir, de los resultados obtenidos a partir de la aplicación de determinados mecanismos en contextos específicos— debe generar nuevas hipótesis sobre cómo se producen los cambios sociales, lo que, a su vez, debe dar lugar al diseño y aplicación de nuevos programas. De ahí que la investigación evaluativa constituya una estrategia metodológica que permite obtener conocimientos sobre cómo se promueve el cambio dentro de un sistema social.

Asumiendo esta perspectiva teórica para comprender y explicar la realidad social fácilmente se intuye la debilidad de los modelos evaluativos de corte lineal que venimos utilizando para evaluar los centros escolares ya que, cuando el objetivo es mejorar las escuelas, las supuestas relaciones causa-efecto son más que dudosas. La fundamentación que reclama la investigación evaluativa actual sobre organizaciones sociales se sitúa más en la línea de la teoría de Stake. Como ya es conocido, el modelo evaluativo que propone este autor (antecedentes/transacciones/consecuencias) se acerca más al que hemos descrito (contextos/mecanismos/regularidades) que el paradigma explicativo que venimos utilizando habitualmente (inputs/process/outputs).

Las instituciones educativas son organizaciones sociales cuya función puede ser conceptualizada dentro de este mismo paradigma. Los centros escolares aplican ideas y procedimientos en contextos específicos para obtener resultados concretos de acuerdo con los mandatos constitucionales. Evaluar la calidad de un centro significa, ante todo, determinar el grado en el que la institución garantiza a los alumnos los fines educativos que tiene asignados en las diversas normativas vigentes.

Ahora bien, lo que sucede habitualmente es que las disposiciones legales no precisan en términos de resultados en qué consiste la educación infantil, primaria o secundaria y, en consecuencia, los criterios de referencia para evaluar si los centros cumplen el mandato constitucional. Por ello, previamente a todo proceso de evaluación deberemos especificar qué resultados acreditan que un niño ha recibido la educación infantil, primaria o secundaria a la que tiene derecho. A pesar de las dificultades que encierra

esta concreción, **no podemos soslayar por más tiempo esta tarea: necesitamos especificar en objetivos medibles los criterios que determinan la calidad de la educación en sus distintas etapas y niveles.**

De otro lado, tampoco podemos olvidar que la realidad socio-educativa es muy heterogénea y que las instituciones necesariamente se ven obligadas a adaptar sus servicios a las exigencias del contexto. Ello justifica que los centros tengan cierta autonomía en la gestión que les permita alcanzar los objetivos establecidos como obligatorios a través de los procedimientos que mejor se adapten a su realidad educativa. Ambos postulados —metas claras y contrastables y autonomía en la gestión de los procedimientos— constituyen los requisitos básicos a partir de los cuales podemos plantear los criterios de calidad a tener en cuenta en la evaluación de los centros escolares.

Asumiendo este enfoque, el marco teórico adecuado para evaluar los centros educativos se sitúa dentro de las organizaciones de servicios caracterizadas por la combinación de procedimientos reglados y discrecionales. En la medida que una etapa educativa constituya un ciclo obligatorio y básico los objetivos de un centro escolar deberán ser más precisos a modo de «mínimo común denominador» para todos los alumnos. En tanto que el servicio se oferta a una realidad heterogénea se exige, además, respuestas adaptadas a las diversidades que confluyen sobre cada contexto educativo. El desafío radica en «lograr una eficiente combinación de procedimientos de obligado cumplimiento y de comportamientos discrecionalmente elegidos» (Termes, 1996).

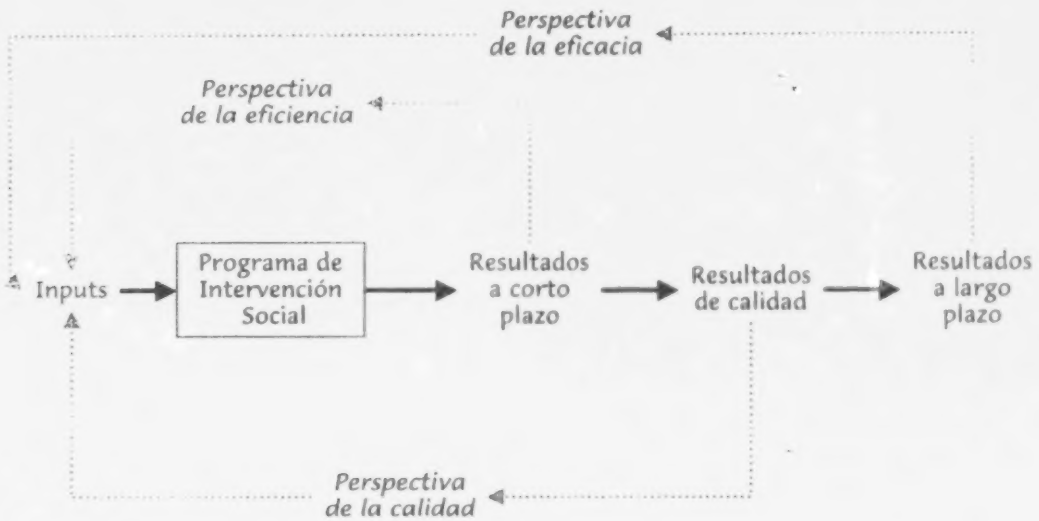
Ambos tipos de objetivos son los que necesariamente deben ser tenidos en cuenta y conjugarse en el proceso de elaboración del «proyecto educativo de un centro» así como en los distintos «proyectos o diseños curriculares» de cada uno de los niveles o ciclos educativos. Los proyectos que elaboran las instituciones constituyen las herramientas mediante las cuales la administración deja en las manos de los «intermediarios» la gestión del servicio. En la medida que cada centro matiza su oferta y los procedimientos a utilizar introduce elementos que deben ser tenidos en cuenta en su evaluación. De ahí que constituyan el criterio de referencia del que debamos partir al diseñar un proceso de evaluación sobre un centro educativo.

Desde esta perspectiva, evaluar un centro escolar constituye inicialmente una valoración de los objetivos que se pretenden alcanzar en cada nivel o ciclo educativo. En segundo lugar supone evaluar los proyectos y/o programas elaborados para alcanzar estos objetivos y cómo se ha llevado en la práctica su implementación. Finalmente debemos evaluar los resultados obtenidos en relación con los objetivos previstos. Al igual que sucede en toda evaluación de programas, los centros educativos deben ser evaluados utilizando como criterios de referencia sus propios «objetivos y programas educativos» que deberán ser diseñados en base a principios y procedimientos reglados y discrecionales adecuados a las necesidades educativas de un alumnado específico. La evaluación, por tanto, deberá tener en cuenta si las necesidades han sido bien detectadas, si el diseño/programa elaborado es adecuado para dar respuesta a las mismas, si la puesta en práctica del mismo ha sido correcta y si los resultados obtenidos son satisfactorios en relación con los objetivos previstos.

360

5. OBJETIVOS EN LA EVALUACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

A la hora de plantear los objetivos que deben dirigir un proceso evaluativo sobre los centros escolares podemos igualmente utilizar como referencia los tres componentes básicos que habitualmente intervienen en todo proceso de rendición de cuentas sobre programas y servicios sociales; es decir, la eficacia, la eficiencia y la efectividad. Tal como se refleja en el modelo adjunto propuesto en un trabajo reciente (Martin y Kettner 1996), la representación del significado de estos tres conceptos se podría establecer en estos términos:



a.— *La evaluación de la eficiencia/productividad.* La primera evaluación a realizar sobre la eficiencia de una organización o programa social es la comparación entre los outputs y los inputs. La ratio entre ambos constituye la definición clásica de productividad (Brinkerhoff y Dressler, 1990). Desde la perspectiva del accountability toda organización debe esforzarse para maximizar esta relación entre los outputs y los inputs con el fin de dar cuenta socialmente de la rentabilidad de los recursos utilizados.

b.— *La evaluación de la calidad.* La perspectiva de la calidad enfoca la evaluación con un planteamiento claramente distinto al de la eficiencia. De acuerdo con la teorías sobre la calidad total, la productividad no se evalúa únicamente con parámetros de cantidad sino por la prestación de servicios de alta calidad lo que implica tener en cuenta otras cuestiones (oportunidad en la prestación de los servicios, satisfacción de los clientes, etc...). De ahí que la evaluación de la calidad de un programa social implique un cambio en la definición del concepto de productividad ya que su estimación viene dada por la «ratio entre unos inputs y unos outputs formulados con unos standars específicos de calidad» (Martin, 1993).

c.— *La evaluación de la efectividad/desarrollo social*. Finalmente, la evaluación de todo programa relativo a servicios humanos debe implicar una estimación de los resultados que ha generado a largo plazo: impactos, logros, desarrollos, etc... (Epstein, 1992). Su finalidad es establecer una comparación entre los logros alcanzados a través del programa en relación con los inputs de los que se partía. Aunque este tipo de comparación se conoce como effectiveness —traducido unas veces por efectividad y otras por eficacia—, consideramos más oportuno la utilización del término «desarrollo» ya que este concepto define mejor los logros o resultados a largo plazo (outcomes), especialmente cuando en estos resultados pretendemos evaluar cambios en los valores sociales.

Si aplicaramos este mismo modelo al ámbito de las instituciones educativas nos encontraríamos con los siguientes problemas:

1.— La evaluación de la productividad, tal como se ha realizado hasta la fecha en base a funciones de producción y búsqueda del valor añadido, no ha aportado resultados satisfactorios como ya hemos visto.

2.— La evaluación de la calidad siguiendo las teorías actuales sobre calidad total exige definir previamente unos stándars sobre la calidad de los resultados y una normalización de los procesos de gestión de las instituciones, requisitos muy difíciles de lograr dada la diversidad de contextos y criterios de las audiencias implicadas.

3.— La estimación del desarrollo social o mejora en términos de logros a largo plazo constituye una tarea muy difícil dadas las dificultades metodológicas tanto desde el punto de vista de la operativización de las variables como de su control y evaluación en el tiempo.

No obstante, la dificultad fundamental, desde mi punto de vista, radica en que las escuelas no sólo pueden ser analizadas solamente a través de sus programas sino que también debemos abordar su evaluación desde la perspectiva del desarrollo que han alcanzado en tanto que organizaciones ya que constituye el condicionante que envuelve todo tipo de actividad interna. De ahí que consideremos necesario realizar un esfuerzo para elaborar un enfoque sistémico de la evaluación de los centros educativos que integre tanto los aspectos relativos a la organización como a los procesos relativos al diseño y ejecución de los programas y servicios que lleva a cabo.

Esta aproximación sistémica, además, intentamos situarla en del marco epistemológico que hemos propuesto como apropiado para la investigación social y que hemos definido en términos de contextos/mecanismos/regularidades. Consideramos que las escuelas constituyen organizaciones insertas en un contexto a cuyas necesidades educativas debe dar respuesta. Con tal fin poner en marcha determinados mecanismos —proyectos, programas, sercicios, etc...— a través de los cuales esperan transformar algunas características del contexto.

Partiendo de estos supuestos, hemos efectuado una aproximación sistémica en la que tratamos de integrar los distintos enfoques y dimensiones que consideramos importantes para abordar un proceso de evaluación o revisión de la calidad de un centro educativo que intentamos plasmar en el siguiente diagrama.

362

Nuestro modelo se fundamenta sobre cuatro criterios que consideramos básicos a la hora de formular juicios de valor sobre una institución educativa, y que podemos concretar en los siguientes interrogantes:

A.— **¿El centro escolar tiene establecidas las metas de forma clara y pública, y son pertinentes y adecuadas respecto a las necesidades del alumnado?**

B.— **¿Los programas educativos del centro, las estructuras de gobierno y funcionamiento de la institución, y la utilización de sus recursos humanos, económicos y físicos están organizados adecuadamente para poder alcanzar las metas propuestas?**

C.— **¿El centro cumple sus propósitos?**

D.— **¿El centro puede seguir mejorando sus prestaciones a la sociedad?**

Entendemos que la evaluación debe dar respuesta a estos cuatro interrogantes que consideramos fundamentales para valorar la calidad de una institución educativa. Por ello, el modelo que presentamos se estructura en cuatro modalidades evaluativas sobre los centros escolares que aluden directamente a cada uno de los criterios formulados aunque —lógicamente— la evaluación global de una institución exige la integración de todas ellas.

5.1. Evaluación de las Metas y Objetivos Educativos del Centro

El primer criterio que consideramos fundamental para evaluar un centro escolar es la calidad de las metas y objetivos que se propone alcanzar. Entendemos que existe cierta confusión en relación a los criterios que determinan la calidad de una institu-

ción. Frecuentemente se alude a factores relativos al input y los procesos sin tener en cuenta que el factor más importante son los aprendizajes (conocimientos, actitudes, destrezas, valores, etc...) que se pretende que adquieran los alumnos a corto y largo plazo. Como ya hemos dicho, los centros escolares formulan estas metas en términos de los objetivos educativos —prescriptivos y discrecionales— con los que tratan de dar respuesta a las necesidades reales y potenciales de la diversidad presente en un terminado contexto social.

El análisis es muy sencillo. Ante una realidad concreta la administración y el centro dan una respuesta educativa formulando una serie de objetivos o metas a alcanzar que se plasman en una serie de proyectos curriculares y la asignación de unos recursos. La primera tarea a la hora de evaluar un centro es comprobar en que medida estas metas asumen la doble perspectiva —normativa y discrecional— de la que venimos hablando y si los objetivos propuestos son factibles y operativos. Evaluaremos si son factibles en función de los medios y recursos disponibles y comprobaremos su operativización analizando si están identificados de forma clara y precisa y se especifican los indicadores a utilizar para su medición.

Este tipo de evaluación inicial sobre las metas de los centros actualmente no existe. Los proyectos educativos y curriculares son considerados en los centros como «papeles de trámite» que nadie valora ni considera criterio de referencia para la evaluación. Ni los centros negocian con la administración la calidad de los proyectos en función de los recursos de los que disponen ni la administración supervisa adecuadamente estos proyectos a fin de que respondan a las necesidades del contexto. Los representantes de los usuarios/clientes no intervienen en este proceso. De ahí que la mayor parte de las veces los objetivos de estos proyectos se formulan de forma retórica y con un lenguaje impreciso por lo que no sirven como criterio de referencia para la evaluación.

Esta ambigüedad en el proceso de elaboración de objetivos resulta políticamente útil tanto a la administración como al profesorado ya que permite llegar a compromisos sobre la base de intereses divergentes que no llegan a explicitarse (Ballart 1992) al tiempo que les deja las manos libres para posteriormente culpabilizar del fracaso al otro. Desde nuestro punto de vista existe un error de partida que debemos reconducir ya que si inicialmente no hay claridad y consenso entre las partes en relación con las metas a lograr y la forma de evaluarlas todos los demás aspectos a considerar en una evaluación pierden coherencia. Se necesita concretar previamente la calidad de los productos (aprendizajes) que queremos alcanzar.

Así pues, la finalidad de esta evaluación inicial se orientará a estimar la calidad de los objetivos que se propone alcanzar un centro en cada uno de sus niveles o ciclos educativos. Ahora bien, esto no será posible sino se especifican previamente los aprendizajes concretos que acreditan que un alumno ha alcanzado un nivel formativo determinado y los indicadores a través de los cuales podemos comprobar la calidad de esa formación. La evaluación, por tanto, consistirá esencialmente en un proceso para comprobar si los objetivos cumplen con los requisitos y criterios de calidad que debe garantizar toda institución (quality control). La falta de diálogo entre la administración e instituciones constituye la principal dificultad para llevar a cabo esta evaluación previa.

5.2. Evaluación de la calidad de los procesos de gestión de las enseñanzas

Una vez establecidos los objetivos educativos a alcanzar, los centros escolares tienen que asumir la función de diseñar y aplicar programas educativos para alcanzar estos objetivos. Tal como se expresa en la normativa vigente «la principal finalidad de los centros escolares es la enseñanza para el aprendizaje de los alumnos». La calidad de una institución estará, por tanto, en función del tipo de programas de enseñanza que diseña y la forma de gestionar los procesos y recursos que emplea para llevarlos a cabo.

Los centros escolares constituyen organizaciones que gestionan y ofrecen «servicios de enseñanzas» que pueden tener mayor o menor calidad. Como ya hemos dicho anteriormente, partiendo de los objetivos establecidos cada institución planifica su oferta educativa tanto en relación a los contenidos a trasmitir como a las estrategias a utilizar en los procesos. De ahí que todos los elementos que intervienen en la organización y funcionamiento de un centro cobran sentido en la medida que contribuyen a que las enseñanzas impartidas sean más efectivas. La calidad en la gestión de los procesos constituye, por tanto, un condicionante clave para obtener aprendizajes de mayor calidad.

De ahí que el segundo objetivo de la evaluación de los centros se deba orientar a estimar la calidad de los proceso de gestión (quality management) que realiza el centro y que, a título de aproximación, podemos agrupar en las siguientes tareas:

a) en la elaboración del proyecto educativo, los proyectos curriculares de ciclo y/o nivel y el resto de programas y servicios que ofrece el centro.

b) en la adecuación de las estructuras organizativas y los sistemas de gestión y coordinación dentro de la institución para que la implementación de los proyectos, programas y servicios elaborados se lleve a cabo tal como estaba prevista.

c) en la eficiencia con que el centro gestiona los recursos —humanos, materiales y técnicos— disponibles y los utiliza en el desarrollo de las enseñanzas.

5.3. Evaluación de la calidad de los aprendizajes consolidados a corto y largo plazo

Si consideramos que la existencia de los centros educativos se justifica en función del aprendizaje de los alumnos, la evaluación de las instituciones debe asumir como un criterio preferente la estimación de la cantidad y calidad de sus resultados. Dado que cada centro tiene que efectuar una planificación de los objetivos normativos y discrecionales a alcanzar en cada ciclo y nivel, es lógico que en la evaluación de los aprendizajes se utilice como criterio de referencia la propuesta elaborada por la propia institución. De ahí que sea fundamental en toda evaluación de centros comprobar la calidad de los aprendizajes adquiridos por los alumnos en relación a los objetivos previstos; es decir, un control de calidad sobre el producto.

Ahora bien, no todos los resultados del aprendizaje tienen efectividad a corto plazo, especialmente cuando se planifican objetivos desde una perspectiva social. Cabe, pues, distinguir entre resultados de carácter individual y resultados comuni-

tarios o colectivos que por su propia naturaleza se manifiestan en el tiempo (Mc Macpherson 1996). De ahí la necesidad de que la evaluación también contemple la evaluación de resultados a largo plazo (outcomes). Aunque los instrumentos para estimar resultados a corto y largo plazo son similares —datos estadísticos, pruebas standarizadas, escalas de funcionamiento y satisfacción de los clientes (Martin y Kettner 1996)— la diferencia fundamental es que las evaluaciones a largo plazo aportan «pruebas» mucho más importantes para estimar la calidad de una institución aunque, como ya hemos dicho, su obtención normalmente entraña serios problemas metodológicos.

No obstante, queremos insistir que la valoración de los resultados obtenidos por los alumnos constituye uno de los pilares de la evaluación de centro educativo que no puede ser marginado. Debemos comprobar si el centro cumple sus propósitos. El principal fallo que han tenido los modelos evaluativos conocidos como revisiones basadas en la escuela (school based review) ha sido precisamente la poca atención que han prestado a los resultados. De ahí que los modelos más conocidos dentro de este enfoque —GRIDS, IDP, SAS— sean muy criticados por el escaso énfasis que ponen a la hora de planificar estrategias de mejora sobre actividades orientadas a potenciar los aprendizajes (Reynolds y al. 1996).

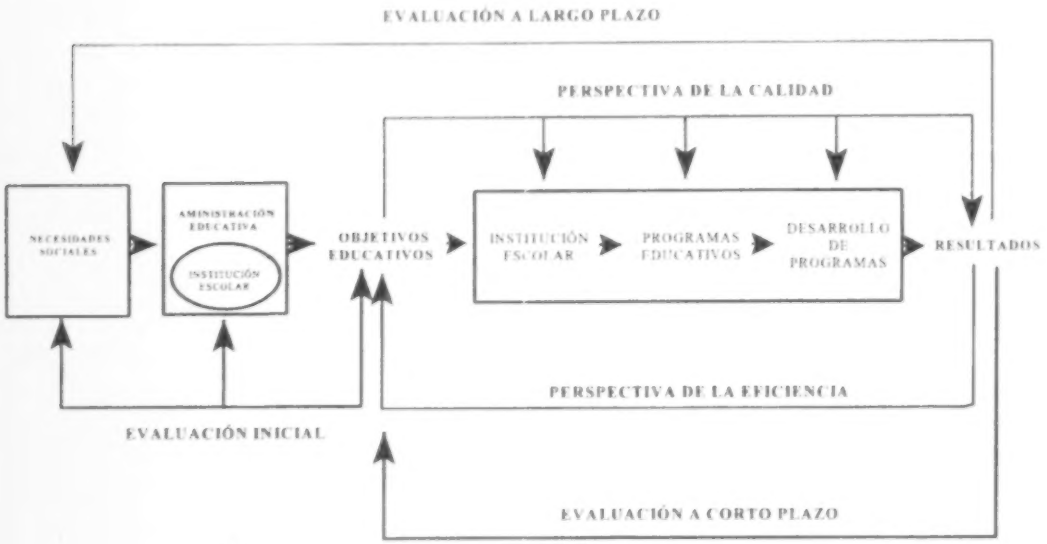
5.4. Evaluación de los sistemas establecidos para promover el desarrollo organizacional de los centros

Finalmente, si tenemos en cuenta que hemos conceptualizado a los centros educativos como «organizaciones» que gestionan procesos de enseñanza para el aprendizaje también deberemos abordar en la evaluación la calidad de la propia institución en tanto que organización. El centro escolar constituye una estructura intermediaria entre el contexto y las enseñanzas que reciben los alumnos. En la medida que una institución educativa —en tanto que organización social— tiene más claro cual es su papel y pone los medios para que su estructura y funcionamiento coopere en esta tarea, le será más fácil diseñar y llevar a cabo programas y servicios de calidad. Ello significa que la calidad de los programas de enseñanza que imparte una institución depende de la calidad que la propia institución tiene en tanto organización social.

El problema radica en que es muy difícil promover la calidad en el funcionamiento de una institución desde fuera. Son los propios miembros de una institución quienes deben tomar conciencia de que necesitan mejorar su organización y poner los medios adecuados para ello. De ahí que, al igual que sucede en todas las organizaciones, los centros educativos deben introducir procesos de revisión sistemática y mecanismos de autocontrol que les permitan mejorar el funcionamiento de su organización y así poder gestionar enseñanzas con más calidad. Evaluar los centros en tanto que organizaciones significa esencialmente revisar los sistemas de autocontrol que tiene establecidos para asegurar su adecuado funcionamiento (quality assurance) ya que, en la medida que estos funcionen adecuadamente, será más fácil detectar y corregir los problemas importantes que tiene la institución.

366

Si globalizamos estas cuatro perspectivas de análisis sobre los centros escolares —evaluación de las metas, evaluación de los procesos de gestión, evaluación de los resultados y evaluación de los sistemas para mejorar la institución en tanto que organización— el modelo resultante podría quedar estructurado en estos términos:



Como se puede ver, nuestro planteamiento sobre la evaluación de centros escolares se fundamenta en una concepción sistémica de las instituciones educativas en tanto que organizaciones que facilitan programas y servicios educativos a colectivos con determinadas características y necesidades sociales. Los objetivos de la evaluación deben tener en cuenta tanto la organización como los programas que diseña y aplica. Nuestra propuesta es que la evaluación de la calidad de una institución exige la integración de las tres perspectivas de análisis propias de todo programa —metas/procedimientos/resultados— y las relativas a la misma organización, aunque cada uno de estos procesos pueden ser efectuados separadamente, ya que tienen su propio sistema de autorregulación.

Aunque partimos de la afirmación de que todas estas modalidades de evaluación de la calidad de un centro escolar son igualmente necesarias e importantes, si tenemos en cuenta la evolución del propio concepto de calidad aplicado a las organizaciones, cabe esteblecer cierto ordenamiento cronológico entre ellas. Utilizando este criterio presentamos el siguiente diagrama, basado en el que propone Sallis (1993), en el que se relacionan como han ido evolucionando los conceptos de calidad en relación con las instituciones educativas así como las implicaciones que se derivan de estos procesos evaluativos para la mejora:

Aunque inicialmente todos podemos asumir este esquema, las divergencias pueden surgir cuando se plantea si estas evaluaciones se deben efectuar por agentes internos o externos a la propia institución. El carácter contextual que debe tener toda evaluación de servicios sociales hace que nos inclinemos a favor de la evaluación interna lo que significa que consideremos que la responsabiidad en la iniciativa y la ejecución de la tarea evaluadora debe recaer sobre la propia institución. Tal como ya hemos avanzado consideramos que, sólo en la medida que las instituciones educativas se consideren organizaciones que necesitan aprender, cobra sentido la utilidad de la estrategia evaluativa como herramienta para la mejora. La evaluación externa, especialmente cuando no es reclamada desde la institución, adquiere un significado de auditoría.

6. LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL COMO HERRAMIENTA PARA LA MEJORA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

6.1. Supuestos a tener en cuenta:

El discurso que hemos avanzado hemos ido exponiendo algunos de los condicionantes en los que se enmarca actualmente la evaluación de los centros educativos. Consecuentemente el modelo evaluativo a proponer debe tener en cuenta ciertos requisitos y supuestos que consideramos fundamentales:

1.— Los centros escolares son organizaciones sociales que están llamadas inequívocamente a mejorar con el fin de ofrecer servicios de calidad a la comunidad. Independientemente del concepto de escuela que se mantenga, todos podemos coincidir en que prestar un buen servicio a la sociedad constituye el objetivo prioritario y permanente de todas las políticas públicas relativas a la educación.

2.— El concepto de mejora aplicado a las instituciones educativas debe entenderse como un proceso y como tal, aunque puede ser sometido a cierta planificación, no puede ser explicado utilizando exclusivamente modelos racionales como si se tratara de un fenómeno lineal. El desarrollo de una institución exige una planificación pero no cabe esperar que toda planificación genere las mejoras previstas.

3.— El requisito fundamental para que un plan de mejora sea efectivo es que la institución tome conciencia corporativamente de que constituye una «organización de aprendizaje» y establecer un proceso constante de revisión que facilite su desarrollo. La planificación del desarrollo de la escuela constituye el camino apropiado para introducir cambios dentro de la organización.

4.— El proceso del desarrollo institucional debe conceptualizarse de una forma cíclica: la toma de conciencia sobre la realidad de una institución debe llevarnos a elaborar planes estratégicos que una vez implementados en las instituciones deberán ser evaluados con el fin de valorar los resultados y reiniciar nuevos proyectos. La secuencia, por tanto, en la que debemos situar la mejora de las instituciones se establece en estos términos: diagnóstico, planificación, desarrollo y evaluación.

5.— La evaluación constituye la herramienta que dinamiza el proceso de mejora ya que tanto es necesaria en la etapa previa en el momento de efectuar un diagnóstico sobre la institución como en la fase final para comprobar los resultados. No obstante, dado el carácter cíclico de todo proceso de desarrollo, no procede considerar las dos finalidades clásicas de la evaluación —accountability e improvement— como funciones contrapuestas ya que no sólo son compatibles sino claramente complementarias.

6.— Las instituciones educativas tienen que tomar conciencia que constituyen organizaciones sociales que tienen que facilitar servicios educativos adaptados a las necesidades de un contexto. Por ello tienen que cambiar la oferta indiscriminada por programas elaborados en base a objetivos comunes y discrecionales que respondan a las necesidades de un alumno heterogéneo, y negociar con la administración con el fin de establecer de mútuo acuerdo los niveles que deberá alcanzar un sujeto al finalizar cada etapa o ciclo educativo.

7.— La autonomía en la gestión constituye el principio fundamental que posibilita que las instituciones elaboren y desarrollen programas adaptados al contexto y utilicen eficientemente los recursos. En la medida que tal autonomía no existe, no se puede responsabilizar únicamente a las instituciones del funcionamiento de los centros. Por ello, parece urgente establecer un nuevo marco legal que canalice las relaciones entre la administración y los centros educativos.

8.— La elaboración de modelos sobre las evaluación de centros debe efectuar desde un enfoque sistémico que integre todas las dimensiones que definen la calidad de los programas sociales así como las perspectivas de análisis características de las tres

audiencias que tienen una mayor implicación sobre la actividad de las escuelas: la administración, el profesorado y los alumnos.

9.—Ante las dificultades y limitaciones que presentan los modelos evaluativos estructurados con un enfoque economicista y sociológico sobre función de las escuelas, procede avanzar en el diseño de modelos recursivos que, fundamentados sobre un paradigma mediacional-educativo de los procesos de escolarización, se puedan formalizar a efectos de su posterior verificación.

10.— Finalmente, conviene insistir en que los modelos y diseños evaluativos sobre las instituciones educativas, en tanto que persiguen finalidades que no son incompatibles, tienen que asumir e integrar como marco de referencia para recoger y analizar la información necesaria para la evaluación la utilización de los dos paradigmas metodológicos —cuantitativo y cualitativo— que hasta la fecha se vienen empleando de forma excluyente.

De esta secuencia de condiciones o requisitos a tener en cuenta a la hora de establecer un modelo de evaluación de los centros educativos se puede concluir dos observaciones muy importantes. De una parte, cada institución tiene que tomar conciencia que tiene que desarrollarse y que la evaluación constituye la herramienta clave para incidir sobre la mejora. De otra, dada la pluralidad de perspectivas de análisis, todos los procedimientos metodológicos que existen para evaluar los centros escolares —acreditación, auditorías, autoestudios, indicadores, etc... que ya hemos analizado en otras ocasiones (De Miguel, Mora y Rodríguez 1991, De Miguel 1997)— son inicialmente adecuados siempre que, en cada caso, se utilice aquél que más se ajusta al objetivo que pretende alcanzar en cada caso.

Nuestra propuesta es que todas las audiencias pueden y deben intervenir en la evaluación de los centros. Ahora bien, si el objetivo es promover la mejora, la institución escolar es la que debe asumir la responsabilidad de organizar y controlar el proceso. En este caso, el procedimiento más apropiado para realizar una evaluación orientada hacia la mejora es el que se conoce como «evaluación institucional». Ésta es la conclusión a la que llegan actualmente la mayor parte de los autores que se ocupan del tema (Nevo 1995, Stoll y Fink 1996).

6.2. Principales parámetros de la evaluación institucional

El concepto de evaluación institucional (De Miguel, Mora y Rodríguez 1991, Vroejenstinjn 1994, Rodríguez 1995, Vught y Westerheijden 1995) constituye un modelo que postula la integración de distintas modalidades de la evaluación que habitualmente se presentan como alternativas. De una parte, asume que el proceso debe ser autorregulado por la propia institución pero no excluye la participación en el proceso de otros evaluadores ya que se considera que la revisión interna adquiere credibilidad en la medida que es contrastada externamente. De otra, considera que en el proceso se deben conjugar los datos obtenidos sobre la institución como los juicios que se formulan los expertos externos lo que supone, igualmente, la integración de dos estrategias metodológicas diferentes: la utilización de indicadores y las revisiones por colegas (peer review).

370

No obstante, lo que realmente define este concepto es una aproximación compresiva a las instituciones educativas como un todo, abordando tanto procesos como resultados, la eficacia y la mejora, la calidad de la gestión y los procedimientos establecidos para asegurar la misma. La evaluación institucional asume, por tanto, las diversas perspectivas de análisis que hemos señalado anteriormente al considerar como objetivos de la evaluación de los centros escolares desde un triple enfoque: quality control, quality management y quality assurance. Ahora bien, lo importante es que todos estos procesos son dirigidos y controlados por la propia institución, lo que la distingue de otras modalidades evaluativas —quality audit y quality assessment— donde la responsabilidad recae sobre órganos externos a la misma (Rodríguez 1995).

A efectos de clarificar las diversas estrategias metodológicas que implica un proceso de evaluación institucional, últimamente diversos autores han elaborados modelos en los que se plasman las distintas fases y procedimientos que encierran esta modalidad evaluativa (House 1993, Van Vught 1995, Westerheijden 1996). En este mismo evento, el profesor Rodríguez Espinar presenta un modelo comprensivo de esta estrategia evaluativa que, aunque inicialmente está elaborado para la enseñanza universitaria, sus parámetros básicos son aplicables a las instituciones que imparten enseñanzas de ciclos anteriores.

El modus operandi que conlleva la aplicación de esta estrategia se define por las siguientes fases:

6.2.1. Fase de Sensibilización y Preparación

Inicialmente los centros educativos tienen que tomar conciencia de que necesitan mejorar y que la evaluación constituye la estrategia que les puede ayudar en este proceso. Asumido este principio, las instituciones deben clarificar qué pretenden alcanzar a través de la evaluación y cómo van a llevar a cabo este proceso. Una vez que han decidido el alcance de la estrategia a implantar deberán proceder a preparar los recursos materiales y humanos necesarios para su realización así como las guías necesarias para orientar el proceso. Especialmente deberán decidir el personal interno y externo a la institución que tendrá a su cargo el proceso evaluativo, así como el nombramiento de las personas que tendrán a su cargo la dirección del proceso (Comité de Evaluación del centro).

6.2.2. Fase de Autoestudio

El proceso comienza con un autoanálisis sobre la realidad educativa de la institución que permita efectuar un diagnóstico y valoración (assessment) sobre situación actual. El objetivo es llegar a que la propia institución tome conciencia, por un lado, de sus fortalezas y debilidades y, por otro, de sus oportunidades y amenazas en relación con su desarrollo futuro (SWOT analysis). Lógicamente en este proceso deberán participar todas las audiencias implicadas en la institución a efectos de que el análisis refleje «el sentir de la mayoría» por lo que la revisión no sólo debe fundamentarse en datos e indicadores objetivos sino que también tiene que recoger las observaciones, opinio-

nes y valoraciones que hayan sido contrastadas (evidencias). Los aspectos fundamentales del autoestudio deben plasmarse en un documento —Autoinforme— que, una vez que haya sido validado, constituye el punto de partida para todo plan de mejora y, por tanto, un requisito imprescindible en este proceso.

6.2.3. Fase de Evaluación externa

La credibilidad de un autoestudio aumenta significativamente en la medida que es sometido a revisión y contraste mediante una evaluación externa. La función de quienes realizan esta tarea será validar el autoestudio relizado para lo cual, partiendo del autoinforme elaborado, deberán recabar otros datos y opiniones sobre la institución además de los que ellos mismos puedan recoger durante su visita a la misma. A la vista de toda la información recabada emitirán su propio juicio sobre el contenido del autoinforme, el proceso realizado para la elaboración del mismo y sus propias valoraciones y propuestas sobre la institución evaluada. Todo lo cual se plasmará, a su vez, en una documento o Informe Externo sobre la institución.

6.2.4. Elaboración y Difusión del Informe de Evaluación

A la vista de los dos informes elaborados —interno y externo— el Comité de Evaluación de la institución confeccionará su propio Informe en el que recogerá los aspectos más importantes de las evaluaciones realizadas así como las propuestas que se formulan para el desarrollo de la institución. Además de la elaboración de este Informe, el Comité procederá a su publicidad y difusión entre las audiencias de manera que todos los implicados tengan conocimiento de los resultados de la evaluación realizada. De esta forma el proceso garantiza la función de accountability que debe estar presente en todo proceso evaluativo y el propio Informe adquiere credibilidad en la medida que conocido por las partes.

6.2.5. Diseño del Plan de Mejora

Finalmente el ciclo evaluativo se cierra con el diseño de un plan de mejora para la institución. A la vista de los resultados y de las propuestas formuladas el centro educativo debe elaborar un plan estratégico en relación con el futuro de la institución especificando los objetivos a alcanzar a corto, medio y largo plazo, las acciones a emprender para alcanzar estos objetivos, la preparación de los recursos necesarios para su implementación y la previsión de los sistemas de control y evaluación con el fin de que el plan se lleve a cabo en los términos que había sido elaborado y se obtengan los resultados que cabe esperar del mismo. Especialmente deberá especificar quienes deben asumir cada una de las acciones y tareas propuestas a efectos de clarificar competencias y responsabilidades.

A medida que se cierra un ciclo comienza otro nuevo proceso de evaluación vinculado al plan de mejora elaborado. De ahí que podamos plantear esta estrategia en forma de «espiral» tal como ya hemos avanzado anteriormente. Ahora bien, la forma y

cadencia de esta espiral no tiene por que ser siempre uniforme. Aunque en nuestro discurso hayamos descrito la evaluación institucional como una estrategia que engloba a todo el centro educativo eso no significa que la unidad de análisis objeto de revisión tenga que ser toda la institución. Se puede utilizar esta misma estrategia evaluativa sobre distintos aspectos de las instituciones siempre que esten configurados en términos de programas de intervención.

De ahí que podemos utilizar esta metodología para evaluar cada uno de los niveles o ciclos de enseñanza que imparte un centro escolar —educación infantil, educación primaria, educación secundaria, bachillerato, etc...— dado que cada uno de ellos puede y debe constituirse como una unidad de análisis de forma independiente aunque —lógicamente— existan factores organizativos comunes entre ellos. Cuando se procede de esta forma, la evaluación o revisión de la calidad en sus tres dimensiones (quality control, quality management y quality assurance) toma como punto de referencia las metas que la propia institución se propone alcanzar para cada uno de estos niveles y ciclos de enseñanza.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Al margen del discurso efectuado, quisiera resaltar que en la elaboración del presente trabajo he tenido en cuenta tres criterios que me parecen básicos respecto a la evaluación de las instituciones educativas, y que considero procedente plantear a los miembros de una comunidad de especialistas en metodología de la investigación educativa para que entre todos reflexionemos sobre el tema. Estos criterios son los siguientes:

1.— En primer lugar, si asumimos una aproximación pluralista a los fenómenos educativos fácilmente se intuye que las actitudes dogmáticas y exclusivistas no cooperan al progreso de la ciencia. Los resultados de investigaciones recientes nos hacen ver que no se pueden plantear los fines de las escuelas de forma dicotómica ni tampoco concebir los procesos de escolarización de forma lineal a modo de una función de producción. Entre las múltiples opciones posibles, consideramos que el marco adecuado para el análisis de los centros escolares es el de organizaciones sociales que gestionan una determinada oferta educativa.

2.— Desde esta perspectiva entendemos que los modelos a utilizar para evaluar la calidad de las instituciones educativas, al igual que sucede con otros programas y servicios sociales, deben plantear los objetivos y criterios de la evaluación de forma comprensiva y considerar cada uno de los diversos procedimientos evaluativos como una herramienta metodológica con sus ventajas e inconvenientes. Por ello es muy importante captar la finalidad del trabajo evaluativo a realizar en cada caso con el fin de seleccionar el modelo y el procedimiento apropiado. Si aceptamos los parámetros de la epistemología postmodernista, el apriorismo metodológico revela una actitud poco científica.

3.— Finalmente entendemos que, al margen de la teorías más o menos convincentes en relación con el funcionamiento de las escuelas, los procesos evaluativos a realizar deben dar testimonio de que es posible la integración de planteamientos que abordan la realidad de los centros educativos con enfoques divergentes (eficacia/mejora), fina-

lidades distintas (accountability / improvement) y estrategias metodológicas y técnicas evaluativas basadas en paradigmas que habitualmente se tiende a presentar como opuestos (cuantitativo y cualitativo). Nuestra labor en este sentido puede ser muy importante.

Las escuelas necesitan planes de desarrollo. Para su elaboración necesitamos análisis realistas de las necesidades concretas que tiene cada institución. Aunque la literatura en relación con la mejora está cargada de conceptos y propuestas la mayoría de estas no son aplicables a la realidad educativa de cada institución. No podemos utilizar las teorías pedagógicas de moda para elaborar planes de desarrollo para escuelas concretas ya que los discursos entre ambos niveles son claramente distintos. La evaluación constituye la herramienta que nos permite detectar las necesidades reales de una institución a partir de las cuales deberemos establecer los planes de mejora. De lo contrario, el proceso estaría descontextualizado.

Consideramos que **la evaluación institucional constituye la estrategia apropiada para incidir en este desarrollo en la medida que implica una recogida de información —datos y opiniones contrastadas— para formular juicios de valor sobre el diseño de los proyectos y programas, la organización de las enseñanzas, el desarrollo de los procesos de educativos y los resultados obtenidos en relación con los objetivos que pretende alcanzar en cada uno de sus niveles o ciclos, con el fin de reconocer la calidad de la institución y proponer acciones para su mejora**. En definitiva, evaluar cómo un centro escolar gestiona su oferta educativa y cómo funcionan los mecanismos que tiene establecidos para asegurar la mejora de su organización.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aspinwal, K. y Al. (1992). *Managing Evaluation in Education*. London, Routledge.

Ballart, X. (1992). *¿Cómo evaluar programas y servicios públicos?* Madrid, Ministerio de Administraciones Públicas (MAP).

Bartolomé, M. y Otros. (1991). «Análisis de los modelos institucionales de evaluación de centros de Cataluña». *R. I. E.* 17, 103-118.

Bollen, R. (ed.) (1993). *Educational Change Facilitators*. Utrecht, NCSI.

Brinkerhoff, R. y Dressler, D. (1990). *Productivy measurement: A guide for managers and evaluators*. Newbury Park, CA: Sage.

Bryk, A. y Raudenbush, S. (1988). «Toward more appropriate coneptualization of research on school effects:A three-level hierarchical linear model». *American Journal of Education*, 97, 65-108.

Capper, C. y Jamison, M. (1993). «Let the Buyer Beware: Total Quality management and Educational Research and Practive». *Educational Researcher*, 22 (8) 25-30.

Castejon, J. (1994). «Estabilidad de diversos índices de eficacia de los centros educativos». *Revista de Investigación Educativa*, 24, 45-60.

Clark, B. (1983). *The Higher Education System, Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley, University of California Press.

Cheng, Y. (1993). «Conceptualization and measurement of shool effectiveness: An perspective organizational». *Paper presented at AERA annual meeting*. Atlanta, GA.

Consejo de Universidades. *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*. Madrid, Ministerio de Educación/Secretaría General.

Cooper, H. y Hedges, L. (eds.). (1994). *The handbook of research synthesis*. New York, Sage.

Cotton, K. (1995). *Effective schooling practices: A research synthesis. School improvemente research series*. Northwest Regional Laboratory.

CRE. (1997). *Institutional Evaluation as o tool for Change*. Géneve, Association of European Universities (Doc. nº 3).

Davies, B. y West-Burnham, J. (1997). *Reengineering and Total Quality in Schools*. London, Pitman.

De Miguel, M. (1989). «Modelos de Investigación sobre Organizaciones Educativas». *Revista de Investigación Educativa*, 7 (13), 21-56.

De Miguel, M. (1989 b). «Diseños sobre el cambio institucional». *Actas del IX Congreso Nacional de Pedagogía*. Salamanca, SEP/Diputación.

De Miguel, M. y otros (1994). *La evaluación para la calidad de los institutos de educación secundaria*. Madrid, Ed. Escuela Española.

De Miguel, M. (1995). «La calidad de la educación y las variables de proceso y de producto». Donostia, *Eusko Ikaskuntza, Cuadernos de Educación* 8, 29-51.

De Miguel, M. (1997). «La evaluación de centros escolares». *Actas de las VII Jornadas sobre la LOGSE*. Granada, Facultad de C. de la Educación.

Epstein, P. (1992). «Get ready: The time for performance measurement is finally coming». *Public Administration Review*, 52, 513-519.

Escudero, T. (1997). «Enfoques modélicos y estrategias en la evaluación de centros educativos» *Relieve* 3 (1) 1-15.

Evans, I. G. (1995). *Marketing for Schools*. London, Cassell.

Faerman, S. y Quinn, R. (1985). «Effectiveness: The perspective from organizational theory». *Review of Higher Education*, 9, 83-100.

Fernández, M. J. y González, A. (1997). Desarrollo y situación actual de los estudios de eficacia escolar. *Relieve* 3 (1), 1-16.

Foster, W. (1986). Patadigms and promises: New approaches to educational administration. Búffalo, Prometheus.

Foster, P. (1996). Observing Schools. London, Paul Chapman Publishing.

Gallegos, A. (1994). «Metaevaluation of school evaluation models». *Studies in Educational Evaluation*, 20 (1), 41-54.

Glickman, C. (1990). «Open accountability for the 90's: between the pillards». *Educational Leadership*, 47 (7), 38-42.

Gray, J. y al. (1996). *Merging Traditions: The Future of research on school effectiveness and improvement*. London, Cassell.

Greenwood, M. y Gaunt, H. (1994). *Total Quality Management for Schools*. London, Cassell.

Grisay, A. (1996). *Evolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des eleves au courfs des annes de college*. Liège, Université de Liège.

INCE. (1997). *Evaluación de la Educación Primaria. Informe Preliminar*. Madrid, Ministerio de Educación/Secretaría de Estado de Educación.

Hardie, B. (1995). *Evaluating the Primary School*. Plymouth, Northcote House Publiers.

Hardie, B. (1996). *Marketing in Primary School*. Plymouth, Northcote House Publiers.
Hanushek, E. (1989). «The impact of differencial expenditures on school performance». *Educational Researcher*, 18, 45-65.
Hardie, B. (1995). *Evaluating the Primary School. A practical guide to evaluation process*. Plymouth, Northcote House.
Harvey, L. y Green, D. (1993). «Defining Quality». *Assessment And Evaluation in Higher Education*, 18 (1).
Hedges, L., Laine, R. y Greenwald, R. (1996). «¿Importa el dinero? Un metaanálisis de los estudios sobre el efecto de las diferencias de recursos de las escuelas en los resultados escolares». En Grao, J. y Ipiña, A. (eds.). *Economía de la Educación*. Vitoria, Publicaciones del Gobierno Vasco.
Hill, P. y al. (1995). *SIIS: School Improvement Infvormation Service*. Melbourne, University Press.
Hill, P. y T. Rowe, K. (1996). Multilevel modelling in school effectiveness research. School Effectiveness and School Improvement, 7, 1-34.
Hopkins, D. (1989). *Evaluation for shool development*. London, Open University Press.
House, E. 1993). *Professional Evaluation*. Social Impact and Political Consequences. London, Sage.
Levin, H. (1996). «Aumentado la productividad educativa». En GRAO, J. y IPIÑA, A. (eds.). *Economía de la Educación*. Vitoria, Publicaciones del Gobierno Vasco.
Levine, D. y Lezotte, L. (1990). *Unusually effective schools: An review and analysis of research and practice*. Madison, WI/CESRD.
Martin, L. y Kettner, P. (1996). *Measuring the Performance of Human Service Programs*. London, Sage/SHSG.
Martin, L. (1993). *Total Quality Management in Human Service Organizations*. Newbury Park, Sage.
Mc MacPherson, R. (1996). *Educative Accountability*. Oxford, Pergamon.
Nevo, D. (1995). *School-based evaluation*. Oxford, Pergamon.
OCDE. (1995). Educatrion at a Glance: OCDE indicators. Paris, OCDE.
Odden, A. y Clune, W. (1995). «Improving Educational Productivy and School Finance». *Educational Researcher*, 24 (9), 6-10.
Pawson, R. y Tilley, N. (1997). *Realistic Evaluation*. London, Sage.
Postlethwaite, T. y Ross, K. (1992). Effective school in reading. Implications for educational planners. The Hague, IEA.
Raudenbush, S. y Willms, J. (1995). «The estimation of school effects». *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 2094), 307-335.
Reyes, P. (ed.) (1990). *Teachers and their workplace*. London, Sage.
Reynolds, D. y Cuttance, P. (1992). *Shool effectiveness, research, policy y practice*. London, Cassell.
Reynolds, D. y Stoll, L. (1996). «Merging shool effectiveness and shool improvement:the knowledge base. En Reynolds, D. y al. *Making Good Schools*. London, Routledge.
Rodríguez, S. (1995). «La evaluación de la enseñanza universitaria». En Ooroval, E. (ed.). *Planificación, Evaluación y Financiación de los Sistemas Educativos*. Barcelona, Ed. Civitas.

Sallis, E. (1996). *Total Quality Management in Education*. London, Kogan Page.
Sammons, P. y al. (1995). *Key characteristics of effective shools. A review of school effectiveness research*. London, OFSTED.
San Fabian, J. (1996). «¿Pueden aprender las escuelas? La autoevaluación al servicio del aprendizaje organizacional». En *Investigación en la Escuela*, 39, 41-51.
Scheerens, J. (1992). *Effective schooling, researcha, theory and practice*. London, Cassell.
Scheerens, J. (1996). «¿Puede la base del conocimiento de la eficacia docente guiar la dirección de los centros?». En Villa, J.: *La dirección participativa y evaluación de centros*. Bilbao, El Mensajero, pp. 779-805.
Scheerens, J. y Bosker, R. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford, Pergamon.
Secada, W. (ed.). (1989). *Equity in Education*. Philadelphia, Falmer.
Slavin, R. (1996). *Success for all*. Lisse, Swets and Zeitlinger.
Stoll, L. y Fink, D. (1996). *Changing our Schools*. Buckinghan, Open University Press.
Stoll, L. y al. (1996). «Merging school effectiveness and school improvement: practical examples». En Reynolds, D. y al. *Making Good Schools*. London, Routledge.
Stufflebeam, D. (1994). «Recommendations for improving evaluations in U.S. public school». *Studies in Educational Evaluation*, 20 (1) 3-21.
Termes, R. (ed.) (1996). *Libro Blanco sobre la Economía Española*. Madrid, Instituto Superior de Estudios Empresariales.
Valli, L. Cooper, D. y Frankes, L. (1997). «Professional Development Schools and Equity: A Critical Analysis of Rhetoric and Research». *Review of Research in Education*, 22, 251-304.
Vroejenstinjn, T. (1994). *Improvement and Accountability: navigating between Scylla and Charybdis*. London, Jessica Kingsley.
Vught, F. (1995). *Management for quality*. Paris, OCDE.
Vught, F. y Westerheijden, D. (1995). *Evaluation institutionnelle et gestion de la qualité*. Géneve, Programme C.R.E.
Wang, M., Haertel, G. y Walberg, H. (1993). Toward a knowledge base for school learning. Review of Educational Research, 63, 249-294.
Webster, W., Mendro, R. y Almaguer, T. (1994). «Effectiveness Indices: A «value added» approach to measuring school effect». *Studies in Educational Evaluation*, 20, 113-145.
Westerheijden, D. (1996). Use of Quality Assessment in Dutch Universities. En Maassen, P. y Van Vught, F. (eds.). *Inside Academia. New challenges for the academic profession*. Enschede, CHEPS.
Wilson, W. (1994). «Crisis and challenge: Race and the new urban poverty». *University of Chicago Record*, 29 (2), 2-7.
Wolfe, A. (1989). *Whose Keeper? Social science and moral obligation*. Berkeley, University of California Press.
Zeichner, K. (1991). «Contradictions and tensions in the professionalization of teaching and the democretization of schools». *Teachers College Record*, 92, 363-379.

Revista de Investigación Educativa, 1997, Vol. 15, n.º 2, págs. 179-214

LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL UNIVERSITARIA

Sebastián Rodríguez Espinar
Universidad de Barcelona

POR QUÉ Y PARA QUÉ DE LA EVALUACIÓN

En la década de los ochenta varios sistemas universitarios occidentales, entre los que se incluye España, estrenaron nuevos marcos jurídicos caracterizados, entre otras notas, por el establecimiento de un nuevo modelo de relación de las universidades con la autoridad gubernamental basado en la autonomía de aquellas. Un argumento fundamental para la adopción de este marco autonómico ha sido el de considerar la autonomía como un factor decisivo para el logro de los objetivos de calidad y progreso de la educación superior en dichos países (Vroeijenstijn & Acherman, 1990). La razón de esta postura de las administraciones educativas está en el incuestionable principio de que la liberación de la excesiva burocracia permite la innovación, incrementa la eficiencia y eleva la efectividad. La *Ley de Reforma Universitaria* toma en consideración la filosofía de la autonomía universitaria como factor de mejora del sistema, cuando considera que la autonomía generará diversificación, y que esta supuesta variabilidad llevará al incremento de la calidad:

> «*....el sistema de universidades que resulta de la aplicación progresiva de esta Ley se caracterizará por una diversificación entre las Universidades, que estimulará, sin duda, la competencia entre las mismas para alcanzar niveles más altos de calidad y excelencia, si bien se garantiza una calidad mínima homogénea para todas las Universidades nacionales*» (Preámbulo. LRU. 1983)

De esta manera, de la estrategia del control y planificación centralizada, con grandes *corsés* de carácter burocrático, se ha ido pasando a la asunción del principio de autorregulación. Ahora bien, la contrapartida exigida por los gobiernos ha sido el de

378

la exigencia de una **rendición de cuentas *(accountability)*** a fin de demostrar que las decisiones tomadas y las acciones ejecutadas están dirigidas a la mejora de la calidad de la institución. Esta correspondencia estuvo y está en entredicho. Sin embargo los argumentos que apoyan tal corresponsabilidad son cada vez más difíciles de contrarrestar. A juicio de los expertos, el inequívoco interés de los gobiernos en la exigencia de un sistema de evaluación institucional es una clara expresión de la creciente atención a la dimensión extrínseca de la calidad (van Vught, 1995), y a la vez puede ser un claro síntoma de que los modernos sistemas de enseñanza superior han entrado en la *edad del desencanto:* la sociedad parece no estar dispuesta a seguir aceptando que las universidades sólo se autojustifiquen y desea conocer las actividades que desarrollan (Barnett, 1992). En definitiva, y como afirma M. Trow, las universidades constituyen una parte importante de todo sistema nacional (social, cultural, económico y político) como para dejarlas a su libre albedrío. No ha de extrañar, por tanto, que organismos como los que se citan a continuación (se toman como ejemplos relevantes) hayan dejado clara su posición:

— El reciente informe del Industrial Research and Development Advisory Committee of the European Commisión (IRDAC, 1994) afirma con claridad: *"La gestión y evaluación de la enseñanza superior se ha convertido en una necesidad"*. Los antecedentes que llevan a esta conclusión son muy variados. El lector encontrará al final de este trabajo un breve resumen de la sección 3.4. del citado informe referido a la Enseñanza Superior en Europa.

— Por su parte, la Comisión Sueca de Enseñanza Superior señala:

> *«Una evaluación continua debe instalarse en el seno de las instituciones, pero se reconoce el mérito de una ocasional evaluación externa como medio de garantizar a la sociedad que las instituciones están ejecutando satisfactoriamente sus responsabilidades».* (Report of the Swedish Higher Education Commission 1992).

Finalmente, y con ocasión de la presidencia de Holanda de la U.E., se elevó a consideración una propuesta de recomendación del Consejo de la U.E. ***relativa a la cooperación europea en materia de garantía de la calidad en la enseñanza superior.*** En su exposición de motivos se recoge el Memorándum de la Comisión sobre la enseñanza superior (1991), las reacciones al mismo (1993) así como los resultados del proyecto piloto europeo sobre la evaluación de la calidad de la enseñanza superior (1994-1995), y se afirma:

> *...Los ciudadanos europeos están interesados en la justificación de la utilización de los fondos invertidos en cuanto que, mediante el pago de impuestos, son ellos los principales contribuyentes a la financiación pública de la enseñanza superior, además de pagar directamente las tasas académicas de los cursos de enseñanza superior, cuando proceda. Los jóvenes tienen derecho a conocer el nivel de calidad de los cursos impartidos con objeto de poder elegir aquellos cursos que respondan a sus preferencias y que les permitan adquirir la competencia requerida.*

Así mismo

> *...la mera evaluación de la calidad científica de la investigación y del personal docente ya no bastan para garantizar la calidad de la enseñanza y que revisten idéntica importancia la evaluación de la calidad de la organización de los programas de estudio, de los métodos docentes, de los métodos de gestión y de las estructuras y comunicaciones. Se puso de relieve el papel de la evaluación para la gestión estratégica, así como la dimensión cultural de la evaluación*

Sólo a través de la evaluación institucional es posible satisfacer dicha demanda. Así, las diferentes leyes de Enseñanza Superior recogieron el marco, enfoque o modelo de evaluación a seguir. En trabajos previos (Rodríguez, 1991a; 1995) he recogido la confrontación entre las dos posiciones claramente diferenciadas que han sido adoptadas como fundamento o base de la evaluación universitaria: **mejora de la calidad vs. la rendición de cuentas**. Así mismo he defendido una última razón, tal vez utópica, de la necesidad de la evaluación: sin evaluación no es posible progresar racionalmente. La evaluación se constituye en una fase *naturalmente necesaria* en todo proceso de intervención. La educación universitaria es, al fin y al cabo, intervención. Pero, además:

* La fase de expansión de los sistemas de Enseñanza Superior (centros y programas) ha puesto de manifiesto significativas debilidades de los mismos.

* Los costes se han disparado como consecuencia de la masividad de acceso y las restricciones económicas fuerzan a una mayor eficiencia.

* La sociedad exige al sistema universitario una mayor aportación al desarrollo nacional.

* La internacionalización de la producción y de la formación superior reclama niveles de calidad contrastados y contrastables.

* Todo usuario/cliente tiene derecho a conocer datos y especificaciones acerca de la calidad ofrecida por la institución en la que ingresa y desarrolla su formación.

* Las universidades, al igual que todo servicio público, han de ofrecer evidencia a la sociedad de la calidad de su acción y gestión.

* Finalmente, la naturaleza de las funciones y actividades de las instituciones universitarias reclama la existencia de procesos internos y externos de evaluación como procedimiento para garantizar la pertinencia, eficacia y eficiencia de las mismas. Como se señala en ya comentada propuesta del Consejo de la U.E. (punto 14):

> *... las medidas de evaluación de la calidad y de garantía de la calidad pueden fomentar la capacidad de autorreflexión de los centros de enseñanza superior y su capacidad para reorganizar sus resultados de modo que puedan satisfacer mejor las necesidades de su entorno económico, social y cultural*

En definitiva, un modelo de evaluación institucional ha de contribuir a asegurar:

* La calidad en un sistema de masas. Como ya afirmó M. Bauer (1988, 1991), ante esta realidad se plantea el dilema de elección entre dos *clásicas* posiciones:

a) Igualdad de tratamiento a las instituciones. Financiación basada en sus necesidades y que asegure igualdad de oportunidades a los alumnos y equivalencia en la calidad de los programas. En consecuencia, deben darse sistemas semejantes que garanticen la calidad como forma de lograr que ningún programa esté por debajo de los estándares mínimos requeridos.

b) Se admite la variabilidad de calidad en las diferentes instituciones y programas. Se estimula la diferenciación (competitividad) y se aplica una financiación selectiva. En consecuencia, deben darse juicios comparativos sobre la calidad de programas e instituciones.

Un sosegado análisis de la realidad de cada sistema universitario llevará a tomar la decisión sobre la pertinencia de uno u otro enfoque. Los expertos coinciden al afirmar que el modelo de evaluación que se adopte ha de estar enraizado con la realidad de cada sistema universitario. En términos generales deberían tenerse en cuenta aspectos como: nivel de desarrollo del sistema universitario. Estructura del sistema, marco jurídico de las relaciones universidad-gobierno. Estructura-consolidación de los recursos humanos. Modelo de financiación, *cultura* evaluativa en el propio contexto universitario y en el contexto social del país.

* La eficacia y eficiencia de las inversiones en Enseñanza Superior.
* El cumplimiento de *estándares* internacionales de calidad en los programas de formación que permitan la movilidad y competitividad internacional.
* Que los centros de Enseñanza Superior produzcan los graduados que la sociedad necesita.
* Que las universidades cumplan su misión.

LA EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA: CONCEPTOS Y TIPOLOGÍA

No cabe duda que ha sido la universidad británica —en el ámbito europeo— la que ha estado en el punto de mira de la ***rendición de cuentas.*** Como señala M. Trow (1996), la esencia de la *rendición de cuentas* es la obligación legal —financiera o moral— intelectual de comunicar a otros las actividades de una institución, de sus unidades y miembros en orden a explicar, justificar y contestar cuantas cuestiones puedan plantearse. Los *otros* no sólo son los grupos, estamentos o autoridades que dan apoyo financiero o reciben servicios, sino también el conjuntos de instituciones que conforman el sistema de enseñanza superior de un país. Pudiéramos decir que la rendición de cuentas en una sociedad democrática, y por lo que a la universidad como servicio público se refiere, no sólo afecta al gobierno que financia y a los alumnos que reciben el servicio de la enseñanza sino, y de forma especial, al conjunto de universidades públicas y privadas que participan y conforma el sistema de enseñanza superior de un país. En el cuadro nº 1 recogemos una clásica clasificación de las diferentes formas de rendición de cuentas. Cada una de ellas presenta elementos diferenciales, aunque entre ellas se establece un continuo en cuanto a su potencialidad para actuar como factor de mejora de la calidad.

381

Cuadro 1.
TIPOLOGÍA DE LA RENDICIÓN DE CUENTAS

— EXTERNA
  — Ex ante
    — **Regulaciones administrativas**
    — **Centros -Títulos**
    — **Personal**
    — **Alumnado**
    — **Sistema de gobierno (Estatutos)**
    — **Financiación**
    .....
  — Ex post
    — **Acreditación**
    — **Acceso a la profesión**
    — **Evaluación de la calidad**

— INTERNA
  — **A la institución**
  — **Entre las instituciones**
  — **Legal - financiera**
  — **Académica**

Para bien o para mal, comenta Trow; vivimos en un mundo en el que ya no es suficiente nuestra autoridad para legitimar el trabajo que realizamos en la universidad. Hemos de ser capaces de ofrecer convincentes evidencias del mismo y de reflejar con mayor claridad los fines de nuestro trabajo. Si encontramos las vías de explicar dichos fines a nuestros estudiantes y miembros próximos de nuestra comunidad universitaria, la *rendición de cuentas* al gobierno y a la sociedad en general no será un problema. Los siguientes testimonios tomados del contexto británico cierran nuestra argumentación sobre este punto:

> *«Accountability is not about control but about responsability for the way in which control is exercised. The distinction is a fine one but is of fundamental importance. In other words, accountability is not and administrative tool but a moral principle. Of those to whom responsability is given, an account of their stewardship shall be required. It is a principle whose purpose is to govern the relationship between those who delegate authority and those who received it». (Simey, 1988).*
> *«[Accountability is] the duty of those responsible for the development and implementation of policy and / or managing affairs and resources to demonstrate not only propriety but also how economic, efficient and effective their policies and / or management have been over a period of time» (HM Treasury, 1987).*

382

Ahora bien, considero que no es posible reducir el fenómeno de la evaluación de la calidad de la enseñanza universitaria a un *modelo* de rendición de cuentas, por más *comprensivo y pertinente* que resulte. La estructuras, marcos jurídicos y trayectorias sociales y políticas de los países y sistemas de enseñanza superior han forzado al desarrollo un amplio marco de referencia desde el punto de vista de la metodología de evaluación.

Los principales tipos de evaluación

A continuación y completando lo expuesto en un anterior trabajo (Rodríguez, 1995), vamos a examinar con detenimiento cada uno *tipos* de evaluación más usados. En ocasiones los *modelos* de evaluación instituciones combinan el uso o presencia de diferentes tipos. En las diferentes combinaciones resultantes radican las diferencias más significativas que podamos encontrar en la práctica real de la evaluación universitaria.

En primer lugar, existe unanimidad en admitir que toda práctica científica de la evaluación consiste en obtener evidencia (información objetiva de índole cuantitativa y cualitativa) de modo sistemático en orden a informar algún tipo de decisión. En el contexto de la enseñanza superior se ha practicado la evaluación a través de:

Acreditación:

Un proceso por el que un programa educativo o institución provee información sobre su actividad y logros a un comité externo que de forma independiente evalúa tal información en orden a emitir un juicio público a partir de unos estándares explicitados sobre el valor y calidad de la institución o programa. (El-Khawas, 1993)

Un enfoque y producto norteamericano con desigual presencia de las autoridades educativas gubernamentales y que constituye, por su generalización, la primera forma de evaluación en la enseñanza universitaria. La acreditación pone el énfasis en los *inputs* como garantía de la calidad de los *outputs*, presenta una orientacion hacia la eficacia y tiene un alto componente de evaluación sumativa. Dos tipos en U.S.A.:

— De una institución
  * Controlada por el conjunto de universidades (12 agencias)
  * Categorización del juicio: SÍ/NO
  * Clara especificación de las consecuencias: SÍ/NO ser elegibles para el reconocimiento de créditos —movilidad de estudiantes—, acceso a subvenciones.

— De un programa (especialmente los de clara orientación profesional: medicina, magisterio, abogacía, arquitectura, ingeniería.)
  * Controlada por los Colegios Profesionales (unas 60 agencias)
  * Categorización del juicio SÍ/NO
  * Clara consecuencia: no habilitación estatal de los profesionales.

En el contexto europeo en general, y en el español en particular, existe un proceso de acreditación de instituciones y programas que culmina con la aprobación administrativa de la creación de una universidad o del plan de estudios conducente a una titulación homologada. El fundamento en el que se apoya el proceso es de carácter totalmente *apriorístico* y administrativista: si se cumplen los requisitos-normas-directrices establecidas la calidad está asegurada. Contrasta esta práctica con la tradición británica en donde, existiendo también un Consejo de Títulos Académicos Nacionales(1) con idéntico enfoque, se ha desarrollado una consistente práctica de evaluación *a posteriori*.

Ante la disparidad de criterios, situaciones y realidades de la enseñanza superior en Europa no ha de extrañar que aparezcan los primeros indicios de un enfoque de acreditación europea a través de un sistema de auditoría.

El sistema de auditoría, de clara práctica e influencia británica, es una de las estrategias en más rápida expansión ya que está siendo adoptada por otros modelos de evaluación europeos. Concebida ésta como la forma de presionar a las instituciones para que pongan en marcha mecanismos de gestión interna de la calidad. Los profesores F. Van Vught y D. Westerheijden (Centro CHEPS de la Universidad holandesa de Twente) están dirigiendo los trabajos de la fase experimental de auditoría europea anteriormente citada y que fueron objeto de una primera exposición en C.E.C. (1993). En un apartado específico expondremos el modelo de auditoría puesto en práctica por la Conferencia Europea de Rectores (C.R.E.) y que ha sido experimentada en algunas universidades europeas (en España, la Universidad Autónoma de Barcelona.

Revisión de programas

El término se ha extendido a múltiples contextos aunque se acuñó en el ámbito norteamericano y en el nivel de educación postsecundaria en general. Así como la acreditación de programas tiene un ámbito restringido en virtud del carácter altamente profesionalizador de los programas sometidos a ella, la revisión de programas es un enfoque evaluativo que abarca a la totalidad de programas de una institución. Por otra parte, ésta pone generalmente el énfasis en los procesos como estrategia de mejora constante de la calidad. Su orientación a la mejora y desarrollo contrasta con en enfoque de acreditación, orientado a la comprobación del cumplimiento de unos mínimos estándares en un campo profesional y/o disciplinar (Barak y Breier, 1990).

El hecho de que corresponda a la institución la iniciativa evaluadora, convierte al personal del programa y/o de la institución en los agentes primarios de la revisión. Aparece aquí, con toda su plenitud el concepto de evaluación interna (autoevaluación), defendida por múltiples autores como la única vía para el crecimiento y desarrollo institucional en los ámbitos de la gestión, el personal y el currículum ofertado en cada programa. Es evidente que un plan de evaluación institucional —en el sentido que precisaremos más adelante— ha de tomar en consideración las condiciones y factores que hagan posible este tipo de evaluación.

Por su parte, Holdaway (1988) apunta que la revisión de programas, a diferencia de la evaluación, no se confronta con criterios previamente fijados sino que sólo pretende describir y valorar los antecedentes de la unidad o programa, su rendimiento actual así como sus planes futuros. Es obvio que cuando la revisión no responde a una motivación interna, la dificultad de su puesta en marcha es grande. De aquí las estrategias incentivadoras que deban adoptarse, a no ser que se imponga desde fuera de la unidad y entonces aparecerá la problemática específica de las evaluaciones impuestas.

Ahora bien, el hecho de que la revisión de programas, en términos generales evaluación de programas, se haya aplicado a muy diferentes tipos de programas e instituciones, incluyendo también una orientación de rendición de cuentas —accountability— con participación de agentes externos gubernamentales y no gubernamentales, ha propiciado el uso del término de evaluación institucional para este tipo de evaluación.

Por otra parte, autores en el ámbito australiano (McDonals y Roe, 1984; Roe, McDonals y Moses (1986) utilizan el término de revisión departamental, entendiendo como tal cualquier agrupación de staff y actividades académicas que son sensibles a ser tratadas como una entidad (departamento, centro, unidad, programa). Afirman los autores citados que la revisión departamental consiste en:

> *«Una sistemática indagación de la estructura y funciones de un departamento académico con el propósito de evaluarlo y mejorar su actuación. El término sistemática es significativo: implica una operación adecuadamente planeada y responsablemente desarrollada. Normalmente, se recomendarán cambios. (1986 p. XV)*

Debiéndose precisar los siguientes puntos:

* La revisión departamental no debe ser la ocasión para acometer una evaluación individualizada de cada profesor, ni deben mezclarse procesos de ambas naturalezas.

* Importante en la revisión departamental es acotar los ámbitos en donde la recomendación de cambios está asociada a la mejora de la calidad del trabajo del conjunto del departamento.

* La evaluación que se acomete no debe mirar nunca hacia atrás, sino estar orientada al futuro (planes y estrategias).

* La revisión departamental puede y debería combinar la autoevaluación con la aportación de agentes externos con una función de dinamizadores del proceso.

* Dado que los juicios sobre la calidad del departamento constituyen el tema central, la institución tiene la obligación de poner en práctica las acciones que pongan en práctica las propuestas de innovación y cambio que se deriven de tales juicios. Este último punto constituye la piedra de toque de la credibilidad de una institución universitaria que pone en marcha la revisión de sus departamentos/programas. No todos los departamentos tienen las mismas condiciones, ni presentan idénticos niveles de autoconfianza. Esta última es imprescindible para que un grupo humano asuma un proceso de evaluación sin temor, aunque sea consciente de que se pondrán de manifiesto aspectos de necesaria mejora y que requerirán cambios en su propia actuación.

La dificultad de tal enfoque es patente, incluso donde existe ya una tradición en los procesos de acreditación de programas, en evaluación del profesorado para su promoción, o en evaluación de la eficiencia desde la perspectiva de la accountability, no es fácil que se acepte por parte de las autoridades un enfoque de evaluación que tome al departamento/programa como la unidad de análisis global. En otro momento (Rodríguez, 1991a) afirmé que si no conseguimos que la evaluación tenga sentido como algo natural a todo proceso de intervención educativa, muchas serán las defensas que levantaremos y muy costosos serán los gastos inútiles que la burocracia generará.

Finalmente, y por lo que respecta a polémica sobre la unidad de análisis —departamento o programa—, y sin olvidar la realidad de nuestro contexto universitario, creo que pueden ser ilustrativas las dos acotaciones siguientes:

> *Some institutions evaluate degree programs as such; others evaluate the activities of academic departments because depatments represent the basic repository for programs resources; and still others believe degree programs and their sponsoring departments must be evaluated simultaneously. Given the necessary interdependencies of academic programs and departments and the nature of the issues with which institutions are confronted, this third approach, simultaneous evaluation is recommended* (Craven, 1980 cit. en Roe et al. 1986, p. 7).

> *Academic departments ultimately are a better unit of anlysis than degree program, because (it is depatments) to which institutional resources are allocated and (which) form the basic building block of the operations and management stucture at most higher education institutions* (Gilmour, 1980, cit. en Roe et al. 1986, p. 7).

Finalmente, y a juicio de Kells (1981, 1988), la efectividad de un autoestudio vendrá determinada por la presencia o no de las siguientes notas:

- Motivación interna de emprender una evaluación con el objetivo claro de mejora y con clara asunción por parte de sus líderes.
- Ha de verse la institución como un organismo vivo y en donde el análisis de la relación entre metas y logros pasa por el marco de relaciones en el sistema.
- El potencial humano de la institución debe ser puesto al servicio del autoestudio.
- El autoestudio deberá desembocar en la explicitación de una serie de recomendaciones de mejora y sus estrategias de logro.
- El proceso debe estar adecuadamente planeado y debidamente dirigido, estando siempre adaptado a la realidad de la institución.

Indicadores de rendimiento

Sin duda alguna, y especialmente desde una posición de evaluación *externa, segura, fiable, cuantificable* y, por tanto, susceptible de establecer una clasificación, corte o deci-

sión, la identificación y operativización de indicadores de calidad (abordaremos enseguida la problemática de su conceptualización) han constituido la meta soñada de los técnicos en evaluación. En el marco universitario europeo ha de reconocerse que son los especialistas británicos, primero, y los holandeses (Dochy et al. (1990) los que se han ocupado más intensamente del tema. La reedición actualizada de la obra de Martín Cave et al. (1997) *The use of perfomance indicators in higher educatión* es una muestra evidente.

La utilización de indicadores de rendimiento de las instituciones universitarias tiene su origen en las evaluaciones externas de carácter gubernamental y con finalidad de distribución de fondos. Como señalan Dochy et al. (1990), los indicadores constituyen un elemento de diálogo entre universidades y gobierno. En una primera aproximación podría decirse que un indicador de rendimiento es todo tipo de dato empírico, mejor si es cuantitativo, que nos informa sobre el nivel de logro de un objetivo institucional. Los mismos autores, tras revisar el tema a nivel internacional y llevar a término una interesante investigación en el marco de las universidades holandesas, han acotado mejor el concepto de indicador de rendimiento en referencia al funcionamiento de una institución y no a su calidad —adoptando así un carácter más neutral— y diferenciándolo de la estadística de gestión (datos cuantitativos) o de la información para la gestión (datos cualitativos o cuantitativos relacionados entre sí y estructurados para informar la gestión):

> «*Perfomance indicators are empirical data of qualitative or quantitative nature. These data become perfomance indicators if they express the contemplated actor´s goals. This means that they have a contextual as well as a temporal importance. They can be operationalised by a set of variables; these are more specific characteristics.*» (p. 136)

La necesidad de que todo indicador esté en relación a un objetivo, y dada la diversidad de actores o perspectivas existentes en el marco institucional, no es de extrañar que determinados datos sean simples estadísticas para unos e indicadores para otros. Por su parte, Kells (1992) hace referencia a la propia conceptualización del término indicador, sin enfatizar el apelativo de rendimiento o desempeño:

> «*signal derived from factual data bases or from opinion data that indicate the need to explore deviation from either normative or other pre-selected levels of activity or perfomance. They are used to monitor developments or perfomance and to signal the need for further examination of issues or condictions, or to assist in the assessment of quality*» (Kells, 1992: 133).

Finalmente para Cave et al. (1997: 24), y tras analizar las controversias que el tema ha generado y sigue generando en Gran Bretaña —dada su influencia en la financiación— asumen la siguiente conceptualización:

> *"A mesure —usually in quantitative form— of an aspect of the activity of a higher education institution.*
> *The measure may be either ordinal o cardinal, absolute o camparative. It thus includes the mechanical applications of formulae (where the latter are imbued with value o interpretative judgements) and can inform, and be derived from, such informal and subjective procedures as peer evaluations or reputational rankings"* (Cave et al., 1997:24).

Como puede observarse, no hay otra salida que el determinar *a priori* (consensuadamente en el marco que opere el modelo de evaluación adoptado) los diferentes niveles, categorías o significado que se de a cada indicador. La decisión sobre un sistema de indicadores debería tener presente:

- El contenido de referencia (Enseñanza, Investigación, Gestión, etc.)
- Tipología del indicador (en relación a la tipología del cuadro nº 2)
- Relevancia
- Nivel de ambigüedad (suscitar diversas interpretaciones)
- Potencialidad de *manipulación* (influencia en posteriores conductas)
- Coste de su obtención
- Nivel de agregación (asignatura, materia, plan, departamento, centro, universidad, ...)

Clasificación de indicadores

En el cuadro nº 2 hemos sintetizado la amplia propuesta de Cave et al. (1997) y que combina tres categorías de indicadores:

- *Indicadores simples*: Formulados en términos absolutos están orientados a dar una descripción objetiva de una situación o proceso. Pueden ser equiparados a las **estadísticas de gestión** Sizer (1992) señala que cuando se desarrollen bases de datos de carácter nacional es importante no denominar indicadores de rendimiento a lo que son estadísticas de gestión o simplemente estadísticas. La razón de tal precisión estriba en que puede creerse que cualquier tipo de dato es válido para la medida del logro de objetivos. Es evidente que el uso de este tipo de datos es complejo ya que lo que en un nivel es considerado como indicador simple en otro puede alcanzar la categoría de indicador de rendimiento.
- *Indicadores de rendimiento:* Implican un punto de referencia (estándar, objetivo, un juicio de valor), son, por tanto, de carácter relativo. Un indicador de rendimiento debería tener la propiedad de que cuando el indicador muestra una diferencia en una dirección significa que la situación es mejor, mientras que cuando la diferencia es en dirección contraria, no hay duda de que la situación ha ido a

peor. Una definición adoptada en el ámbito británico es la de *statements, usually quantified, on resources employed and achievements secures in areas relevant to the particular objectives of the enterprise"* (Cave et al. 1997:23).

— *Indicadores generales*: Derivados desde fuera de la institución, hacen referencia bien a estadísticas, opiniones o resultados de encuestas. Aunque no tiene las notas de un indicador de rendimiento, son usados en la toma de decisiones y podrían convertirse en *legítimos indicadores de rendimiento* si se expresase abiertamente tal decisión. La opinión de los graduados al término de sus estudios en relación a muy diferentes aspectos (calidad del profesorado, servicios, percepción del valor añadido, etc.) puede constituirse en una **útil batería de indicadores de *progreso*** de la satisfacción del cliente.

Cuadro 2.

TIPOS DE INDICADORES DE RENDIMIENTO (Cave et al., 1997)

---

a) Internos - Externos - *Operating*

* **Internos:**
  — Inputs de la institución
  — Valoraciones internas de la institución (calidad de la docencia, rendimiento académico)
* **Externos:** Valoraciones externas de una institución en el *market-place* de sus protagonistas
  — Empleo de sus graduados
  — Aceptación de las publicaciones de sus profesores
* ***Operating***: Incluye las ratios de productividad así como variables relacionadas con el horario de trabajo de profesores, infraestructura informática, biblioteca, etc.

b) Input - Proceso - Producto

Con la distinción entre outputs *internmedios* y output finales o *outcomes*

c) Economía - Efectividad - Eficiencia

* **Economía**: *Compare actual with target input and thus measure input savings*
* **Efectividad**: *They show whether the objectives of policy have been achieved*
* **Eficiencia:** *Compare outputs with inputs —normally actual outputs with actual inputs—*

Los trabajos de Cave y Kogan (1991) y Cave et al. (1997) presentan un amplio análisis del uso de indicadores en el contexto británico, ámbito en donde han tenido su más severa crítica, habida cuenta del uso que de los mismos ha hecho el gobierno. En un reciente informe de la O.C.D.E. (Kells, ed. 1993) se recoge el estado de la cuestión sobre los indicadores de rendimiento a nivel internacional:

* Si en los 60 el interés en allegar datos e indicadores de desempeño de las instituciones de Enseñanza Superior partió de organizaciones como la OCDE, en razón a las necesidades de estas instituciones de disponer de información en una etapa de gran desarrollo, la década de los 80 marca un cambio radical, pues la iniciativa e interés prioritario radica en los gobiernos o agencias gubernamentales.

El uso de indicadores, como base de planes de expansión y de distribución de fondos, genera múltiples controversias:

— De fiabilidad y validez

— De acceso y publicación de los mismos

— De adecuación al nivel de desarrollo de los sistemas y de las peculiares características de los contextos.

* El desarrollo desigual de la elaboración y uso de indicadores en los diferentes sistemas de Enseñanza Superior, como consecuencia de multiples variables contextuales, hace difícil conseguir la validez universal de muchos de los indicadores propuestos. Sin embargo:

— Cada vez más aparece el claro consenso entre gobiernos e instituciones de la necesidad de establecer bases de datos de carácter general y que permitan la comparación intranacional y, a ser posible, internacional.

— Las propias instituciones son conscientes de la virtualidad de poseer indicadores internos, habida cuenta tanto de su creciente autonomía, como de su pertinencia y funcionalidad en cualquier modelo de evaluación institucional.

* Ahora bien, el énfasis en el uso exclusivo de indicadores aplicado en la evaluación institucionalidad por algunos sistemas ha dado paso a una relativización en su uso, potenciándose vías como la revisión-evaluación por colegas o la opinión de expertos y otros agentes.

Evaluación externa basada en los juicios de expertos (peer review)

Este tipo de evaluación se ubica en el contexto bien de la petición propia de una universidad para el análisis de una o de todas sus unidades académicas y de servicios, o bien por la imposición —mejor consensuada— del propio sistema universitario. Los remotos orígenes de este tipo de evaluación los podemos situar en los comités de acreditación de programas, en los *referees* de las revistas científicas y en las asesoras de los fondos de investigación. Como lógica consecuencia de estos orígenes, la orientación científico, académica y disciplinar —con alta reputación— constituyen las notas distintivas del experto. Así mismo, la cultura del grupo de pertenencia del experto se constituirá en un factor mediador, explícito o no de sus juicios, en los que inevitablemente habrá un componente de subjetividad.

La validez y fiabilidad de este tipo de evaluación es motivo de controversia. Como señalan Goedegebuure et al. (1990) las ventajas de la evaluación basada en expertos son por una parte, su mayor validez de contenido al contar con la observación y estudio directo de la realidad a evaluar por parte de los expertos, teniendo la posibilidad de precisar y contextualizar la información a examinar. La riqueza que supone la inte-

racción personal de los expertos con agentes significativos del sistema a evaluar permite que el informe de evaluación no sea algo frío o impersonal. Por otra parte, es posible abarcar todas las dimensiones del concepto de calidad siempre y cuando, claro está, se cuente con los expertos.

Si la validez puede ser alta, la fiabilidad de los juicios de expertos, por su propia naturaleza, será menor que la que se obtiene con la utilización de indicadores de rendimiento (sobre todo de carácter cuantitativo). De aquí que sea necesario poner especial atención en una serie de requisitos como:

— Existencia en la institución de una buena base de datos significativos.

— La práctica previa de autoinformes de cada uno de los agentes y unidades académicas y de servicios.

Dicha práctica conlleva la creación de una documentación de utilidad para los expertos. La gran ventaja de este tipo de evaluación radica en su clara orientación hacia la innovación y la mejora de la calidad, frente a la finalidad puramente contable o de distribución de fondos que han tenido los planteamientos basados en indicadores gubernamentales.

— Junto a la necesaria preparación de una guía de evaluación que deberán seguir los expertos, y que debe ser conocida con anterioridad, debe tenerse en cuenta el nivel de aceptación de los expertos por parte de la mayor parte de los agentes de la institución.

Evaluación institucional

Para adentrarse en los enfoques de la evaluación institucional, el lector es invitado a la consulta, entre otras, de la obra del profesor Mora (1991) **Calidad y rendimiento en las instituciones universitarias,** o de la interesante publicación **Peer Review and Perfomance Indicators** (Goedegebuure et al. 1990) o del compendio internacional publicado por el Consejo de Universidades **La evaluación de las instituciones universitarias** (De Miguel et al. eds. 1991) y en la que se recogen trabajos de ámbito internacional y con enfoques y temáticas diferentes. Finalmente, la compilación del especialista M. Kogan (ed. 1993[2]) **Evaluating Higher Education** es ya un clásico en el tema que nos ocupa.

El debate sobre los modelos de evaluación institucional está centrado fundamentalmente en la confrontación de dos dimensiones o criterios: evaluación interna *versus* evaluación externa, y evaluación basada en juicios de expertos *versus* evaluación basada en indicadores de rendimiento. Si queremos un esquema más simple, podemos decir que en el fondo está la confrontación entre el modelo autorregulado (*self-regulation)* y el modelo de control externo gubernamental (Vroejenstijn y Acherman, 1990). Aunque tal vez sea una aclaración innecesaria, conviene señalar que la autoevaluación institucional debe incluir la presencia de expertos ajenos a la propia universidad (bien no pertenecientes a la misma universidad que se autoevalúa o, y para determinados aspectos, ajenos a los estamentos universitarios) si se desea una correcta evaluación de la calidad intrínseca.

El término *evaluación institucional* no es muy utilizado en la práctica norteamericana, sí el término *Autoestudio* como denominación del proceso interno de evaluación, bien de un programa o, más genéricamente, del global de la institución. Su uso se extiende en el contexto europeo como consecuencia del carácter público —en su titularidad y financiación— del sistema universitario y tiene como nota distintiva la implicación de un sistema de audiencias intra y extra institución. La autoridad educativa gubernamental, en su doble función de garante de la calidad y de la financiación, desempeña un rol específico en el proceso.

La evaluación institucional se caracteriza por tener una doble orientación; es decir, atiende tanto a la eficacia como a la eficiencia. Por otra parte, no sólo atiende a *inputs* y *outputs*, sino que debe atender también a los procesos. Así mismo, ha de conjugar las perpectivas intrínseca y extrínseca de la calidad de la educación universitaria.

Algunos conceptos a precisar

El uso del término *evaluation* o *review of quality* es propuesto por van Vught (1996), siguiendo a Trow (1994), como el más libre de las matizaciones o especificaciones añadidas en la práctica de cada uno de los países o sistemas establecidos. Así mismo se considera que la Evaluación institucional forma parte de la gestión de [la] calidad: *Quality management* es definido como: *that aspect of the overall management function that determines and implements the quality policy [i.e. intentions and direction of the organisation]* (ISO 8402).

Desde la perspectiva de la práctica británica, dos dimensiones —en cuanto a la responsabilidad de ejecución— y cuatro procedimientos definen un modelo integral de evaluación institucional (DES, 1991):

— **Dimensión interna**: la responsabilidad en la iniciativa y ejecución recae en la propia institución universitaria. Los dos procedimientos a realizar son:

Quality Assurance (ISO 8402)

«all those planned and systematic actions necessary to provide adecuate confidence..»

Quality Control

«the operational techniques and activities that are used to fulfil the requeriments for quality»

— **Dimensión externa**: La responsabilidad de ejecución descansa en órganos externos a la institución. Dos procedimientos:

Quality Audit (Dependiente del Higher Education Quality Council)
«external scrutiny aimed at providing guarantees that institutions have suitable quality control mechanisms in place»
Quality Assessment (Dependiente del Founding Council)

Este término no es definido en la ISO 8402, a diferencia del de *quality audit*. Sin embargo, *quality assessment* es más común en el marco de la educación superior, definiéndose como: *a systematic examination to determine whether quality activities comply with planned arrangements and whether the 'product' (i.e. the educational process) is implemented effectively and is suitable to achieve objectives.* Este procedicimiento de evaluación no es sino *an external review of, and judgement about, the quality of teaching and learning in institutions.*

La diferencia importante entre *quality assessment* y *quality audit* está en que la primera está directamente relacionada con la calidad de la enseñanza o de la investigación mientras que la segunda centra su atención en la forma en que la calidad (de la enseñanza o de la investigación) está gestionada por la institución. *Quality audit* es una parte del *management review*, por usar otro término ya popular (van Vught, 1996:191).

Con alguna frecuencia se observa una cierta confusión al identificar como sinónimos estos dos procedimientos externos. El primero hace referencia a la auditoría de *adecuación*. Sin embargo, y desde nuestro punto de vista, el término y concepto de *Quality assessment* responde plenamente al concepto y procedimiento de la auditoría de *eficacia*. No es de extrañar, por tanto, que en la reciente modificación británica este procedimiento caiga bajo la jurisdicción del Consejo de Financiación. La distinción de los dos términos es obvia y se impone, como señalan Dochy et al. (1990), distinguir entre garantía de la calidad y medida de la calidad en la educación superior. La primera reclama un proceso continuo de evaluación; es decir, la ciclicidad en la obtención de medidas de la calidad, que deben ser establecidas con anterioridad y conocidas públicamente.

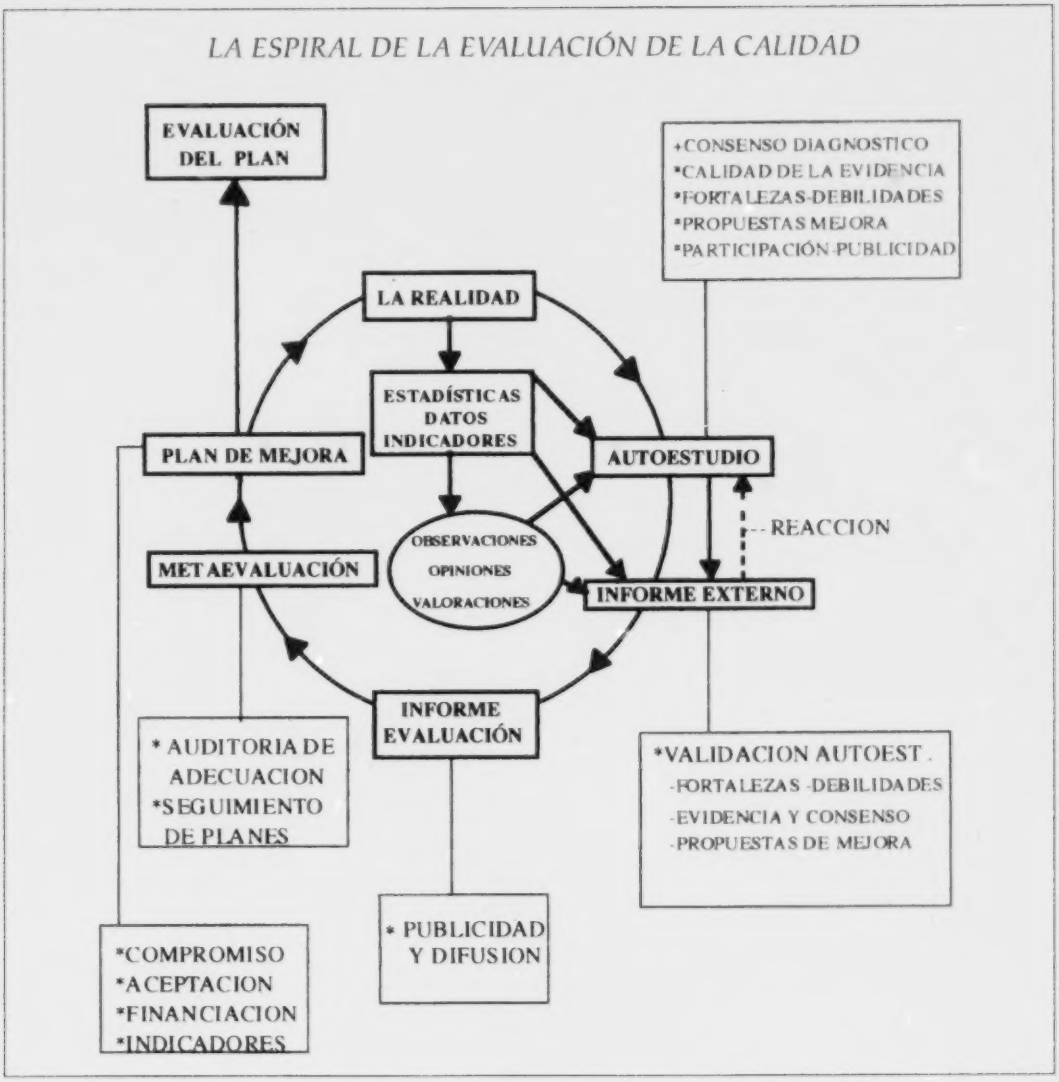
La espiral de la evaluación de la calidad

El modelo de evaluación holandés (Vroeijenstijn,1994; Westerheijden, 1996) ha constituido un claro y seguido referente de los modelos emergentes de evaluación en la Europa continental. En la siguiente página hemos adaptado *the quality assessment spiral* (Westerheijden, 1996:274) que recoge el proceso circular y cíclico (seis años en el caso holandés) de la evaluación de las titulaciones (unidad de análisis). Las fases del proceso aparecen claramente explicitadas y, como habrá podido observarse, en el mismo se integran diversos tipos de evaluación de los expuestos en este trabajo.

El contexto de los modelos de evaluación institucional

Los modelos de evaluación están condicionados por la propia realidad universitaria de cada uno de los países que han adoptado tal práctica evaluativa. En términos generales los siguientes factores ayudan a explicar las formas y modos de tal práctica. Anotamos algunas de las características del sistema universitario español en relación a dichos factores. De esta forma describimos un primer marco de referencia que será de utilidad para contextualizar la experiencia española de evaluación institucional.

LA ESPIRAL DE LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD



* *ESTRUCTURA DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA SUPERIOR*

— Un sistema comprensivo, que quisiera ser selectivo desde la perspectiva de la Academia.

— Un sistema heterogéneo, tanto a nivel intrauniversitario (diferentes situaciones entre titulaciones) como interuniversitario (diferentes universidades)

* *NIVEL DE DESARROLLO DEL SISTEMA*

— Un sistema aún en claro período de expansión.

— Consolidación muy desigual de sus recursos según universidades.

— Inmerso en un cambio estructural de su oferta educativa y de la gestión de la misma.

BEST COPY AVAILABLE

* *MARCO JURÍDICO DE RELACIONES*
  - — La conclusión de una etapa (15 años de LRU) marcada por un particular consenso, ensayo e indefinción de tres específicos marcos de relaciones: Gobierno / Comunidades autónomas, Interuniversidades, Universidad - Sociedad
  - — Tal y como se ha dicho, en sistemas altamente centralizados la relación medios-fines está predeterminada; en consecuencia, parece innecesaria la evaluación. Si se cumplen las reglas, los resultados están asegurados y la evaluación será sinónimo de asegurar el cumplimiento de dichas reglas.

* *MARCO JURÍDICO DE GESTIÓN INTERNA UNIVERSITARIA*
  - — La transición democrática en la gestión universitaria exigió enfatizar el modelo Colegial de gestión. El indisoluble binomio Autonomía — Responsabilidad exige una redefinición del mismo.
  - — No ha de olvidarse que en los sistemas descentralizados, la dirección a través de la información es más eficiente que la dirección centralizada por normas; aunque cada nivel de la organización debe tener distintivo poder y responsabilidad para suspervisar el desarrollo de sus acciones.

* *ESTRUCTURA / CONSOLIDACIÓN DEL PERSONAL*
  - — Una desigual consolidación de las plantillas de profesorado y personal de administración y servicios en relación a lo definido en los marcos legales presentes

* *MODELO DE FINANCIACIÓN*
  - — Ausencia de un modelo de financiación y aparición de una situación inusual en el contexto europeo 17 Comités (CC.AA.) de financiación con decisiones sobre una a ocho o más universidades.

**CULTURA EVALUATIVA EN EL CONTEXTO SOCIAL Y UNIVERSITARIO*
  - — ¿Qué otros sistemas serán sometidos a procesos de evaluación institucional?
  - — La experiencias vividas a nivel individual han contaminado negativamente la consecución de la siempre difícil actitud favorable hacia la misma.
  - — No existe una generalizada competencia en los recursos humanos de las Universidades para afrontar con pertinencia y eficacia la dimensión técnica de toda evaluación institucional. Como afirma M. Bauer (1991), no sólo los sistemas de evaluación pueden, sino que deben diferir de acuerdo a las tradiciones políticas y culturas organizativas de los sistemas universitarios.

TENDENCIAS ACTUALES EN LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL EUROPEA

El análisis de los trabajos de Dahllöf et al. (1990), Godegebuure et al. (1990), De Miguel et al. (1991), Kells (1993) y el informe de la C.E.E. (1993) pone de manifiesto dos grandes tipos de cuestiones presentes en la evaluación institucional. La primera de ellas hace referencia a la base conceptual-ideológica que subyace en el propio planteamiento de la evaluación; la segunda se relaciona con los *modus operandi* adoptados.

El control tradicional de la calidad de la Enseñanza Superior en Europea

Los sistemas establecidos en Europa han estado fundamentalmente caracterizados por un control ***ex ante*** que ha tenido como objetivo prioritario en cada país asegurar un sistema universitario en el que cada institucion, facultad o título tenga un nivel de calidad homogéneo. La jerarquización entre instituciones o centros han sido explicitamente excluida entre los propósitos de los gobiernos.

En las tradiciones de las universidades alemana y francesa (y en la española como modelo imitado de las dos anteriores) estaba subsumido el principio del necesario control estatal de la enseñanza universitaria:

— En la autorización de la creación de las universidades
— A través del *modelo o mecanismos* de financiación
— De la aprobación de títulos y su currículum
— Del acceso a la función docente, de su remuneración y del volumen de plantillas
— Del control del acceso del alumnado
— .....

En algunos casos el control *ex ante* se ha complementado con un control **ex post** como es el caso de la regulación de los exámenes externos o acreditaciones de carácter profesional. Campos como los de la medicina, derecho, ingeniería o profesorado de primaria y secundaria han tenido y tienen especiales controles en diferentes países. Especial situación se ha dado y se da en Gran Bretaña. El control estatal es menor. Las universidades han tenido autonomía para:

— Seleccionar su profesorado y establecer sus salarios
— Establecer sus propios mecanismos de admisión de alumnos
— Diseñar los planes de estudio de las titulaciones que ofrecen (así como cerrar las titulaciones que consideran *agotadas* o no adecuadas al momento)
— Diseñar *de manera colectiva* **y ejecutar** el modelo de financiación de cada universidad a partir del presupuesto global aportado por el estado
— Aceptar examinadores externos de *otras universidades*
— .....

El *continuum* de los modelos europeos de evaluación

Se ha repetido hasta la saciedad que la evaluación institucional no es una práctica aséptica; bien al contrario, está claramente influenciada por el marco ideológico en el que se enmarca el propio sistema universitario. Como señalábamos al comienzo de este trabajo, ha sido M. Bauer (1988, 1991) quien ha puesto de manifiesto la confrontación ideológica que está presente en algunos sistemas europeos. La cuestión que se plantea es si es posible superar tal confrontación mediante una síntesis operativa y justa:

A) Igualdad de tratamiento a las instituciones. Financiación basada en sus necesidades y que asegure igualdad de oportunidades a los alumnos y equivalencia en la calidad de los programas. En consecuencia, deben darse sistemas semejantes que

garanticen la calidad como forma de lograr que ningún programa está por debajo de los estándares mínimos requeridos.

B) Se admite la variabilidad de calidad en las diferentes instituciones y programas. Se estimula la diferenciación (competitividad) y se aplica una financiación selectiva. En consecuencia, deben darse juicios comparativos sobre la calidad de programas e instituciones.

Una vez más habrá de recurrirse al análisis de la realidad de cada sistema universitario para comprender la pertinencia de uno u otro enfoque. Como queda patente en la obra de Craft (1992), el modelo de evaluación que se adopte ha de estar enraizado con la realidad de cada sistema universitario.

Un hacer con múltiples matices

Un pertinente y efectivo modelo de evaluación ha de estar diseñado de tal forma que permita recorrer de manera progresiva tres estadios o niveles, generando en cada uno de ellos productos específicos de utilidad. El intento de lograr uno de ellos sin tener conseguido el anterior es tanto como condenar al fracaso la práctica evaluadora. Difícilmente podrá abordarse una correcta evaluación si previamente no se ha logrado una fiable y válida *base de datos de gestión* sobre la que poder *armar* tanto el proceso de autoevaluación como el de evaluación externa. El siguiente esquema ejemplifica las tres fases de un completo proceso de evaluación institucional.

DATOS ESTADÍSTICOS DE GESTIÓN
+
AUTOEVALUACIÓN
+
EVALUACIÓN EXTERNA
(Incluyendo las Auditorías de adecuación, conformidad y eficacia)

En consecuencia:

* Todo sistema de Enseñanza Superior necesita consensuar una Base de Datos Estadísticos de Gestión que permita la comunicación intra e intersistemas. Es obligado el consenso a la hora de determinar dicha base, así como es pertinente distinguir los diferentes niveles de intercomunicación: interno de una universidad, universidad-sociedad, interuniversidades, universidad-gobierno, sistema universitario-sociedad e intersistemas universitarios.
* Los propios Centros de Enseñanza Superior, asumiendo su responsabilidad institucional para con la sociedad deben asegurar la calidad de sus actividades, ofreciendo claros indicadores del logro de sus objetivos y cumplimiento de su misión.
* El mecanismo de Autoevaluación debe ser complementado con los informes de expertos externos, desarrollando mecanismos de mutua cooperación entre instituciones.

* Las Agencias Centrales de Evaluación, independientes de Universidades y Gobierno, a fin de asegurar su credibilidad, deben ejercer el rol de Auditoras de los procedimientos y mecanismos adoptados por las instituciones para asegurar la calidad de sus actividades.

No ha lugar a entrar en el análisis de las características, enfoques y operativización de cada uno de los niveles.

El programa de evaluación de la CRE

Con la denominación de ***Institutional Quality Audit***, la Conferencia Europea de Rectores (CRE) ofrece a sus asociados un modelo de evaluación institucional cuya primera propuesta aparece en un interesante documento de la C.E.E (1993) elaborado por Frans van Vught y Don Westherheijden, quienes tras analizar la situación europea de la evaluación institucional y asumiendo los grandes retos de la movilidad y la cooperación interuniversitaria más allá de las fronteras de la actual Unión Europea, planteaban la posibilidad de un sistema de *Quality Audit* generado desde un órgano no gubernamental como es el caso de la C.R.E. En dicho documento se define *Quality Audit* como un examen sistemático que determina si las acciones de gestión de la calidad de la institución se ajustan a los planteamientos y medidas acordadas. No es un juicio sobre el contenido del trabajo que se realiza en la institución (enseñanza, investigación, servicios). Así mismo se asume que es de responsabilidad de la institución asegurar el adecuado nivel de calidad de sus actividades.

Por otra parte, la auditoría no prescribe objetivos, acciones o niveles académicos. Depende en gran medida de la calidad de la autoevaluación que la institución ponga a disponibilidad del equipo auditor; es decir, ha de tener un buen conocimiento de lo que está haciendo, cómo lo hace, con qué nivel de calidad y por qué lo está haciendo.

El diseño operativo de esta *Quality Audit* se ha llevado a cabo en una primera experiencia piloto en la que participaron las universidades de Goteborg, Utrech y Oporto. A partir de las exposiciones de Vught & Westherheijden (1995) y Barblan (1995) apuntamos algunos puntos de interés en relación al planteamiento adoptado.

1.— La auditoría analiza la experiencia de las instituciones en materia de planificación estratégica, de su capacidad de cambio y el rol de la calidad en estos procesos. Es decir si la calidad representa una norma de referencia en el contexto de la gestión estratégica de la universidad.

2.— Atendiendo a la doble dimensión (interna-externa y de apoyo-decisión) propuesta por Martin Trow para clasificar los sistemas de evaluación, el modelo de la CRE se define como un sistema externo-de apoyo.

3.— La dimensión europea del *auditor* asegura un claro distanciamiento de los intereses institucionales y disciplinares que pueden ser importantes en la tradicional evaluación de expertos *(peer review)*.

4.— Tal y como señala Barblan (1995), cuatro son los roles que la CRE desea *jugar* en el modelo (a través del equipo auditor designado):

a) La CRE *as a revealer*

El proceso se inicia con la realización por parte de cada institución de un *SWOT analysis* ***(strengths and weaknesses, threats and oportunities)***, es decir, un estudio de las fortalezas y debilidades institucionales, por una parte, y de las oportunidades y amenazas posibles en el futuro desarrollo de la organización. El citado análisis es una pre-condición para la gestión estratégica, una herramienta para el gobierno de una institución.

b) La CRE *as an evaluator*

Criterio: la capacidad de la institución para elaborar estructuras internas y relaciones externas capaces de responder a sus necesidades de desarrollo. A través de la denominada *visita preliminar*, el equipo auditor centra su atención en el conocimiento de los *condicionamientos externos y la normativa interna* que condicionan la *capacidad de cambio* de la institución: La *foto-fija de la institución*. En la visita post- autoestudio, el objetivo se centrará en conocer como *la máquina esta funcionando*; es decir, la dinámica del desarrollo institucional:

— calidad como adecuación de los medios existentes a los fines escogidos.
— ***poder*** de las estructuras responsables de la calidad.
— procesos institucionales de tomas de decisión.
— sobre los *procesos de consulta* sobre objetivos de calidad en el seno de la institución.
— recursos y su flexibilidad de aplicación como la característica clave para la gestión estratégica del cambio.

c) La CRE *as an adviser*

Ayudar a los miembros de la institución *to focus on their strategic, future-oriented choices* en relación a:

— política de recursos humanos
— política de usuarios
— modelos curriculares y política de enseñanza-aprendizaje
— política de innovación
— política financiera

d) La CRE *as an educator*

Desde la perspectiva de la mejora, la función de un sistema de evaluación institucional como el de la CRE pretende llevar a la institución a una situación más satisfactoria que la anterior a la evaluación. Ha de darse una condición previa, la toma de conciencia de la situación de partida que a la vez se constituye en factor motivacional del cambio.

El **autoestudio** que realiza la institución se considera clave para el proceso de transformación. La respuesta a las siguientes cuatro cuestiones estratégicas genera en la institución un camino hacia la mejora de la calidad

— Qué se está intentando hacer
— Cómo se está intentando hacer
— Cómo se conoce que el sistema funciona
— Cómo se ajusta el sistema para la mejora continua

El proceso

La CRE designa una Comisión de Evaluación que actúa como órgano de gestión del sistema de *quality audit*, apoyándose en el Secretariado de la CRE a efectos de operativización de los procesos.

1.— Solicitud de la Institución a la CRE (establecimiento del contrato)
2.— Designación del grupo de evaluación (expertos externos)
3.— Versión provisional del Autoestudio por parte de la Institución
4.— Visita preliminar del grupo de expertos
5.— Versión definitiva del Autoestudio y remisión al grupo de expertos
6.— Visita de evaluación
7.— Informe de Evaluación de los expertos y reacción de la institución
8. — La publicación del Informe de Evaluación queda a voluntad de la institución

LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL EN ESPAÑA

Antecedentes

En España, *Ley de Reforma Universitaria* no hace mención específica del tema de la evaluación de calidad de las instituciones universitarias. Sólo toma en consideración al profesor (art. 45.3):

> «Los Estatutos de la Universidad dispondrán los procedimientos para la evaluación periódica del rendimiento docente y científico del profesorado, que será tenido en cuenta en los concursos a que aluden los artículos treinta y cinco a treinta y nueve, a efectos de su continuidad y promoción»

En concordancia con el citado art. 45.3, los Estatutos de las Universidades desarrollaron *singulares* modelos de evaluación del profesorado, generalmente apoyados en la figura de la Comisión de docencia y en el instrumento de *la encuesta de opinión de los alumnos*. Sin un debate previo sobre evaluación, ausencia de una *cultura institucional* sobre calidad y evaluación y escasa o nula preparación técnica, el objetivo era elaborar informes con escasa o nula repercusión. No olvidemos que a tenor de lo dispuesto en el famoso art. 45.3, el objetivo principal de dichos informes es la promoción, pero si estos *no llegan a tiempo* no se tendrán en consideración (Art. 8.4. del R.D. 1427/1986).

Si a lo anterior unimos la Resolución de 20-6-90 del Consejo de Universidades (BOE de 30-6-90) que establece los criterios y procedimientos del modelo de evaluación de la actividad docente del profesor, así como el Real Decreto 1086/1989 de 28-8-89 sobre *retribuciones del profesorado* (complementos de los quinquenios de docencia y sexenios de investigación), tendremos la prueba más significativa del planteamiento erróneo adoptado: el profesor está inserto en un sistema y es éste, en su conjunto,

el que debe ser objeto de evaluación y mejora. Es por tanto evidente que hasta esos momentos (1990) la palabra evaluación institucional está ausente del marco universitario español.

Ante este panorama, distorsionador de la evaluación institucional, no es sorprendente que las experiencias concretas de evaluación en el ámbito de las universidades españolas, con un tipo u otro de prácticas, participaran de estas características (Rodríguez, 1993):

a) La escasa experiencia previa a la L.R.U. tiene más un carácter de investigación (preparación de instrumentos de opinión) que de evaluación: no existe un modelo de evaluación del profesor, a lo sumo un modelo de evaluación de la actuación docente del profesor por parte del alumno.

b) La ya generalizada experiencia de *actividades de evaluación* en las universidades españolas como consecuencia de la aplicación del art. 45.3 y sus corolarios pone de manifiesto:

* Ausencia de un modelo global de evaluación del profesor; por supuesto también de otros subsistemas o elementos institucionales.

* Atención prioritaria a la fuente de opinión de los alumnos, vía cuestionario, y a la dimensión de docencia en el aula.

* Escasa o nula vinculación de la evaluación anterior con acciones institucionales de carácter formativo; dándose la circunstancia de la *separación de competencias* en ambos aspectos dentro de una misma universidad.

* Nula repercusión de las evaluaciones individuales realizadas (se entienden en el ámbito docente) tanto a efectos de promoción (concursos) como de incentivos a la productividad (quinquenios).

* Excesiva preocupación por la indagación y perfeccionamiento técnico de la *Encuesta de opinión de los alumnos.*

c) Los indicios de la reacción ante los resultados de la evaluación de la investigación del profesorado (en donde sí se produce discriminación) ponen de manifiesto un serio peligro sobre la *futura* preocupación del profesorado en la mejora de su docencia.

d) Ante la constatación de la escasa funcionalidad de las prácticas evaluativas desarrolladas comienza a surgir en algunas universidades un cierto movimiento de reflexión sobre las líneas futuras de acción.

Las debilidades de una evaluación centrada en el profesor y su asignatura *(instructor-centered evaluation of teaching)* han sido objeto de análisis en otro trabajo (Rodríguez 1993) en donde se pone de manifiesto la necesidad de no confundir calidad de la docencia *(teaching quality)* con calidad de la enseñanza *(education quality).*

El punto final de este período lo marca la publicación *Hacia una clasificación de las universidades según criterios de calidad* (M.E.C.-Fundación Universidad y Empresa, 1990). Este breve compendio recoge las aportaciones en un seminario de expertos de un grupo de personas que ofrecen una visión distorsionadora, por *despistes* conceptuales y extrapolaciones de otros contextos, del planteamiento y contenido de la propia evaluación institucional que ya se ha modelizado en la Europa Comunitaria.

La década de los noventa

Ahora bien, una serie de acontecimientos en el año 1991 van a constituir un punto de inflexión en la trayectoria anteriormente mencionada. El Consejo de Universidades patrocina la publicación de las obras del profesor J.G. Mora (1991) *Calidad y rendimiento en las instituciones universitarias* y la compilación realizada por De Miguel et al. (1991) *La evaluación de las instituciones universitarias* en la que se recogen un conjunto de trabajos de ámbito internacional que pasan revista a aspectos conceptuales, metodológicos y operativos de diferentes sistemas, enfoques y prácticas de la evaluación universitaria.

Por otra parte en Almagro (Universidad Castilla-La Mancha) se celebran, convocadas por el mismo Consejo, unas Jornadas sobre Evaluación Institucional Universitaria. en las que están presentes representantes institucionales de las universidades españolas. El principal logro de las mismas puede resumirse en dos puntos: la unanimidad en reconocer la necesidad de la evaluación universitaria como factor importante de la calidad; segundo, la constitución de un grupo de trabajo abierto de varias universidades para comenzar el estudio de un posible proyecto operativo de *modelo* de evaluación. Todo ello bajo la perspectiva del conocimiento de las prácticas evaluativas en el contexto internacional.

Si a esto unimos un cierto número de experiencias interuniversidades dentro de programas como Alfa o Columbus, o autónomamente generadas por grupos de universidades, podremos convenir que se está ante un panorama al que podríamos calificar como de *torbellino evaluador*, y en el que la serenidad y coordinación serán notas de obligado cumplimiento.

1.— Programa Experimental de Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario

Finalmente, y tras el trabajo realizado po EL *GRUPO DE ALMAGRO* en la primera mitad del 92 y los cambios acontecidos en la Secretaría General del Consejo de Universidades, el Pleno del Consejo de Universidades aprobaba en septiembre del 92 (en su reunión en la Universidad de Cádiz) una resolución por la que se ponía en marcha un **Programa Experimental de Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario.** El proceso se inició en los primeros meses de 1993 y se concluyó en el mes de julio 1994, siendo presentado públicamente el informe final en los primeros días de septiembre en Santander en la Universidad Internacional Menéndez y Pelayo. En los trabajos de García et al. (1995) y Rodríguez (1995b) se ofrece tanto el marco teórico de referencia como el planteamiento operativo adoptado para la evaluación de la enseñanza, la investigación y la gestión universitaria. Dieciséis universidades participaron en esta experiencia que tenía como objetivo general ensayar mecanismos y realizar propuestas. De aproximación-experimentación metodológica de evaluación institucional puede calificarse esta primera experiencia.

2.— Proyecto piloto europeo de evaluación de la calidad de la enseñanza superior

Durante el bienio 94-95 se llevó a término el **Proyecto piloto europeo de evaluación de la calidad de la enseñanza superior,** auspiciado por la U.E. y en él participaron una

cincuentena de universidades y titulaciones de todos los Estados. Por parte española participaron las universidades de Granada y Carlos III (Diplomatura Biblioteconomía y Documentación) y Politécnica de Catalunya y Universidad del País Vasco (Ingeniería Superior de Telecomunicación). Entre septiembre del 94 y septiembre del 95 se lleva a cabo la participación española en el ya Mencionado proyecto europeo de evaluación cuya Conferencia final tuvo lugar en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria en diciembre del 95, coincidiendo con la Presidencia Española de la Unión Europea.

El objetivo general de esta experiencia se centraba en la dimensión metodológica: ensayar una metodología general común que pusiera de manifiesto su pertinencia a la luz de los elementos diferenciadores que conforman a cada uno de los sistemas universitarios, universidades y titulaciones participantes.

El Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades

El Pleno del Consejo de Universidades en su sesión del 25 de septiembre de 1995, celebrada en la Universidad de Zaragoza, acuerda proponer al Gobierno un Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. El Real Decreto 1947/1995 de 1 de diciembre (B.O.E. 9-12-95) eleva a texto normativo dicha propuesta. La dinámica establecida unos pocos años antes parece dar sus frutos. No se ha producido confrontación Gobierno-Universidades, se ha adoptado un enfoque comprensivo y se da una actitud de participación en el seno de las instituciones.

Las características más destables del Plan son, desde el punto de vista de política de evaluación:

— Su clara orientación a la mejora de la calidad. Se supera la controvertida polémica sobre la finalidad de la evaluación: rendición de cuentas *versus* mejora de la calidad al desligarse la evaluación de consecuencias directas de financiación o de acreditaciones administrativas.

— La participación voluntaria de las universidades: no es posible el desarrollo de una *cultura* de evaluación y de mejora de la calidad bajo una presión directa de obligatoriedad en un sistema heterogéneo y en periodo de consolidación para el conjunto de universidades post-LRU.

— La concesión de ayudas económicas para llevar a cabo el proceso de evaluación acorde con los proyectos presentados por las propias Universidades. La orden de 21 de febrero de 1996 (BOE 28-2-96) abría la primera convocatoria de ayudas, produciéndose una respuesta de masiva participación de las universidades.

— El intento de aunar la competencia que las Comunidades Autónomas tienen sobre la Enseñanza Universitaria con la adopción de un marco de referencia único e inicialmente consensuado. En este punto se presenta, sin duda alguna, uno de los primeros retos para la consolidación de un modelo de evaluación del sistema universitario español. Sería un grave error que un tema de clara trascendencia internacional, por la credibilidad que han de tener sus planteamientos, quédase fragmentado en iniciativas desconexionadas. El tiempo nos dará elementos de análisis y *evaluación*.

Desde la perspectiva científico-técnica de la evaluación es resaltable:

— Su comprensividad: el objeto de la evaluación, no sólo es la enseñanza, como era el caso del Proyecto Piloto Europeo, sino que se extiende a la investigación y a los servicios y gestión de la propia universidad. Toma así el referente del Plan Experimental de Evaluación 92-94, constituyéndose en un modelo singular en el contexto de las experiencias europeas en el sentido de aunar en un mismo proceso dichos contenidos.

— La consideración de la Titulación (programa de formación) y el Departamento (área/s de conocimiento) como las unidades de evaluación en relación a la enseñanza y a la investigación. Tal decisión es una muestra inequívoca de la orientación a la mejora de la calidad que se asume en la evaluación: para el usuario (alumno) el referente es la titulación que cursa; para el profesor y en la perpectiva organizativa de su trabajo científico, el departamento en su referente.

— La adopción de una metodología claramente homologables a la utilizada en los sistemas universitarios internacionales con más experiencia evaluadora: Autoevaluación *más* Evaluación Externa.

— Se asume la existencia de diferentes niveles de complejidad en los proyectos de las universidades así como la adopción de ritmos de ejecución también distintos. Esta diversidad contrasta con la homogeneidad y rigidez de implantación de la evaluación en la práctica totalidad de los sistemas universitarios europeos. Una vez es necesario destacar el acierto de no ligar inicialmente la evaluación a la financiación básica de las universidades.

— Por lo que respecta a la gestión del Plan, ésta se articula en el seno de la Secretaría General del Consejo de Universidades a través de una oficina de gestión y con la asistencia de un Comité Técnico compuesto por miembros natos y designados (Orden de 13 de marzo de 1996 -BOE 19-3-96). Esta *peculiar* organización contrasta con la generada en otros países en los que la creación de un Comité o Agencia de Evaluación *ad hoc* ha sido la vía más frecuente de poner en acción la evaluación institucional. Una vez más, las características del Consejo de Universidades español permite poner a prueba dicha organización ya que rompe el clásico esquema Gobierno *versus* Universidades existente en aquellos otros países en donde la implantación de la evaluación institucional ha supuesto *cierta violencia o confrontación política.*

Finalmente, el plazo *técnico* de cinco años que prevé el Plan no permitirá, casi con toda seguridad, una evaluación de la totalidad de las titulaciones ofertadas en las universidades españolas ni de todos los departamentos-áreas de conocimiento, por lo que respecta a la investigación. Esta no debería ser la meta, sino la de *asegurar la factibilidad operativa* del modelo adoptado al aplicarse extensivamente, *asegurar la calidad de ejecución* en los procedimientos adoptados, *generar credibilidad de su finalidad* al poner en acción medidas concretas de mejora y la de *preparar a las universidades* para asumir el reto de la diversidad y la competitividad.

La homologación metodológica

Señalábamos que el modelo de evaluación adoptado se homologaba al marco general operativo en buena parte de los países de la U.E.

— El Autoestudio constituye pieza clave del proceso
  * La Guía de evaluación generada abarca las tres dimensiones del contenido a evaluar (Enseñanza, Investigación y Gestión) así como las directrices sobre la organización (estructura y desarrollo) del propio proceso de evaluación

— Se adopta la Evaluación Externa basada en el *peer review*
  * La Guía de evaluación externa adopta un referente basado en:
    — Análisis del Autoestudio
    — Visita *in situ* (múltiples audiencias: Comité interno de evaluación, Equipos directivos, Personal de administración y servicios, Alumnos de primer y segundo ciclo, Graduados)
    — Análisis de fuentes documentales complementarias
    — Informe del CEE con posibilidad de reacción de la titulación
    — Informe final de evaluación de la titulación
    — Publicidad del informe de evaluación
    — Informe del proyecto realizado
  * Como se ha señalado anteriormente, cada universidad presenta un proyecto de evaluación en el que no sólo explicita las titulaciones a evaluar sino también sus consideraciones o peculiaridades organizativas del proceso de evaluación. El informe final del proyecto habrá de incluir el análisis del proceso interno y externo así como las decisiones a tomar a la luz de la evaluación realizada.

— Se crea un Comité Técnico del Plan (los miembros no natos son de designación directa del Ministerio de Educación y Ciencia). Este Comité será el encagado de desarrollar el modelo de evaluación y sus instrumentos, asumir la formación de evaluadores internos y externos (designando a estos últimos), asistir a las universidades en el proceso así como evaluar los informes finales de los proyectos de cada universidad y elaborar el Informe final anual del Plan.

La metodología evaluativa adoptada es homologable a la utilizada en nuestro entorno próximo a excepción del diseño de la *cúpula* del Plan. Como se ha venido señalando, las peculiares características del Consejo de Universidades, la dependencia administrativo-financiera de las universidades con respecto a sus Comunidades Autónomas, así como las propias metas y objetivos del Plan de Evaluación (no obligatorio, orientado a la mejora, sin consecuencias inmediatas,...), determinan, o al menos así se decide, la *debilidad estructural* (en cuanto a fortaleza de sus decisiones y autonomía de gestión) del Comité Técnico del Plan.

La respuesta de las Universidades al Plan Nacional de Evaluación

La respuesta de las universidades a la convocatoria anual de 1996 (Orden de 21-2-96 -BOE 28-2-96) supera las más optimistas previsiones. En el cuadro siguiente se recoge el volumen de participación, tanto por lo que respecta al tipo de proyecto presentado como al número de universidades. La cantidad total de financiación aportada por el

Plan ha sido de unos 185 millones de pesetas. A esta cantidad ha de sumarse las aportaciones de las Comunidades Autónomas como las de Madrid, Cataluña, Castilla y León y algunas otras (equivalente a la aportada por el Plan Nacional para las universidades de su jurisdición).

CONVOCATORIA 96

	Nº Universidades
Proyectos Globales	7
(A realizar en 2, 3, 4 ó 5 años)	
A.—Proyectos temáticos interuniversitarios	
— Ing. Telecomunicación	3 (a)
— Dip. Ciencias Empresariales	6 (b)
B.— Proyectos temáticos	
— Una titulación	3
— Dos titulaciones	12
— Tres titulaciones	5 (c)
— Cuatro titulaciones	5
Estas 62 titulaciones son de las áreas:	
— Humanidades (8)	
— Ciencias Sociales (5)	
— Ciencia y Tecnología (49)	
C.— Acciones especiales	14 (d)
TOTAL UNIVERSIDADES	40 (e)
TOTAL TITULACIONES	98 (f)

(a) En dos de las universidades esta titulación forma parte del proyecto global presentado.

(b) En tres de las universidades —no coincidentes con (1)— esta titulación forma parte del proyecto global presentado.

(c) Uno de los proyectos corresponde a una universidad privada.

(d) Tres acciones corresponden a universidades privadas. Estas acciones especiales no son propiamente evaluativas. Se orientan a *preparar* el proyecto de 1997.

(e) Obsérvese que cinco universidades se repiten (a) + (b).

(f) A las 9 titulaciones de proyectos interuniversitarios y 62 de proyectos temáticos han de sumarse otras 37 titulaciones correspondientes a los proyectos globales y que tienen prevista su evaluación en el curso 96-97. Así mismo se inicia un proyecto especial para el diseño del *modelo* de evaluación de Medicina.

A modo de conclusión

A lo largo de las páginas hemos pasado revista a una temática con claras, presisas e importantes connotaciones metodológicas. Sin embargo, el tema de la evaluación está enormemente *presionado* por otro tipo de connotaciones políticas, ideológicas, económicas. Por ello no viene mal apuntar la ya citada propuesta de la presidencia holandesa sobre la recomendación del Consejo de la U.E. ***relativa a la cooperación europea en materia de garantía de la calidad en la enseñanza superior***, que en su punto 10 dice:

> *...Por otra parte, la utilización de elementos metodológicos comunes no conduce a una "clasificación jerárquica" o a una norma común europea. Los métodos de evaluación de la calidad son reglas de procedimiento, pero no de contenido. Esto significa que definen el procedimiento de la evaluación de la calidad (quienes participan en la misma, los aspectos que serán examinados, etc.), pero sin definir lo que determina los criterios de calidad.*
> *.....Los propios interlocutores y aquellos a los que solicitan asesoramiento son quienes juzgan la calidad de la respuesta institucional.*

Finalmente, y en relación a los objetivos y medios propuestos en la recomendación y sus efectos sinérgicos se explicita (resumen de los puntos 18 al 22):

* Invitar a los Estados miembros a adoptar mecanismos de evaluación de la calidad y garantía de la calidad para sus sistemas de enseñanza superior.
* Acentúar las ventajas de la cooperación europea en materia de evaluación de la calidad y de garantía de la calidad con objeto de que todos los Estados miembros puedan satisfacer adecuadamente las nuevas demandas de calidad de sus sistemas educativos.
* Proponer el establecimiento de una red de evaluación de la calidad y la institucionalización del intercambio de información y experiencia a nivel europeo.
* Las "Redes temáticas" que decidiesen realizar la evaluación de la calidad de la enseñanza de su(s) materia(s) a nivel europeo en base a su trabajo ya realizado podrían obtener la cooperación directa de la red general.
* Mayor cooperación entre las organizaciones internacionales y su participación en la red de evaluación favorecería la transparencia cooperativa en un campo en el que podría perderse la claridad en el caso de que trabajase al mismo tiempo un número excesivo de redes de distintas dimensiones y a diferentes niveles.

No podemos aventurar el resultado del Plan Nacional de Evaluación de las Universidades. La singularidad del mismo hace planear ciertas interrogantes sobre su factibilidad; pero a la luz de todo lo expuesto caben pocas probabilidades de que el sistema universitario español pueda quedar aislado de una práctica claramente institucionazada en la Unión Europea: La Evaluación Institucional de las Universidades.

ANEXOS

1.— INFORME IRDAC

IRDAC (1994) Quality and Relevance: The Challenge to European Education
Sección 3.4 New Demands on Higher Education

Síntesis de algunos aspectos de interés:

* Muchas instituciones de Enseñanza Superior así como legisladores y autoridades ministeriales no son suficientemente conscientes de la urgencia y de la magnitud de los cambios en que estamos inmersos.

* Las normativas nacionales de acceso a la enseñanza superior son un factor determinante de la eficiencia del sistema. Las diferentes normativas nacionales tienen una fundamentación histórica y no se basan en un justificado análisis de los pros y contras del modelo de acceso que tome en consideración los aspectos sociales, de empleo y coste. El acceso a la enseñanza superior no debe sólo ser considerado en términos de demanda social y del interés personal (tal y como hoy predomina).

* Abandonos masivos y larga duración de los estudios son factores negativos para la competitividad. Representan un malgasto de recursos y una reducción del periodo productivo. Igualmente deben considerarse el hecho social de la equidad en relación al joven trabajador que contribuye a la financiación del puesto de enseñanza superior de su igual en edad.

* Ningún estudiante debería estar en la enseñanza superior sin conocer el coste de su educación.

* La aplicación de los principios de gestión de la calidad a la enseñanza superior representa un enfoque extremadamente relevante y valioso.

* La multidisciplinariedad debería ser el concepto clave que fundamentara la organización interna, la investigación y la enseñanza de las universidades.

* Es necesario un mayor equilibrio en la educación universitaria entre conocimientos y habilidades. El desarrollo de un amplio y básico conocimiento científico debería ir acompañado del desarrollo de habilidades generales y de la capacidad de diseño y aplicación.

* El diseño del currículum de una determinada titulación debería responder al hecho de que una titulación inicial es precisamente el primer peldaño de la escalera de la formación continua.

* La variedad y flexibilidad en la forma, contenido, duración, acceso y resultados deberían ser características de un sistema diferenciado de enseñanza superior que pueda responder a los amplios y variados requerimientos educativos del futuro.

* Con demasiada frecuencia las instituciones de enseñanza superior no toman en consideración el tema del desempleo (1'5 millones de graduados en la U.E.). Cada universidad debería conocer lo que sucede con sus graduados y usar tal información para adaptar sus estructuras y programas.

* Investigaciones recientes ponen de manifiesto una considerable discrepancia entre las exigencias actuales en el trabajo y la naturaleza de la enseñanza superior, tanto en lo que se refiere al nivel de educación exigido como al contenido de los programas.

* Entre el 25 y el 50% de los graduados universitarios están afectados por el fenómeno del subempleo en la U.E.

* Excesivo tiempo se emplea en obtener el título de doctor (más de 5 años de media). El tiempo máximo debería situarse en 4 años.

* Una educación de calidad requiere una docencia de calidad. Lamentablemente, el combinado efecto del principio de libertad académica, el empleo vitalicio y la prioridad dada a la investigación —reforzada por las políticas financieras nacionales que favorecen e incentivan los logros en la investigación frente a los de la enseñanza— produce con frecuencia una baja calidad de la docencia y, consiguientemente, un aprendizaje ineficiente. La docencia universitaria debería ser ejemplar y en interés del propio profesor debería desarrollarse un sistema de evaluación de la misma; no como un objetivo en sí mismo, sino como una estrategia guiada por consideraciones de calidad.

* La interacción entre investigación y enseñanza, especialmente en el último ciclo, es piedra angular de la universidad. Sin embargo, debe reconocerse que una gran parte del contenido impartido en las diferentes materias no está directamente relacionado con la investigaciones en curso.

* Es necesario operativizar de manera más adecuada el equilibrio entre las funciones de investigación y docencia del profesorado, con un más claro reconocimiento académico de los logros en la enseñanza y formación.

2.— Conclusiones del Grupo de Estudio de la O.C.D.E.
(Dahllöf, 1990: 206-211)

* La evaluación a nivel de curso completo/programa y departamento es la clave para el desarrollo de una docencia de calidad en cualquier institución de enseñanza superior y, consecuentemente, para todo el sistema. Si no cambia nada en este nivel, será irrelevante cualquier otra evaluación institucional que se lleve a cabo en las universidades.

* El objetivo básico de la evaluación de la docencia es el ofrecer una información útil para mejorar el proceso educativo en términos de conocimientos, habilidades y actitudes.

* Sin cuestionar la función de los exámenes como medio de medida del nivel de competencias logrado por el alumno, la simple agregación de este tipo de información es de escaso valor para la evaluación de un programa o departamento universitario. Dos razones lo avalan:

— los exámenes no explican el por qué de los resultados obtenidos
— para la mejora de la calidad es necesario un diagnóstico suplementario de los factores que determinan dichos resultados

* La evaluación de la docencia por los alumnos tiene un valor muy limitado si se dirige simplemente a ofrecer información para nuevos grupos de alumnos. Combinada con otras medidas puede ser útil como parte de un modelo de evaluación centrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cursos y programas.

* Excesivo énfasis se ha puesto en encontrar/formar al buen profesor y el mejor método. Los esfuerzos deberían dirigirse a encontrar el método o combinación de métodos más adecuados para unos determinados objetivos, alumnos y condiciones.

* Igualmente, los procedimientos de selección del profesorado se han mostrado poco eficaces dada la dificultad predictiva de los mismos y la escasa evidencia de la asunción: «el buen profesor lo es para siempre». El logro de un adecuado nivel de competencia profesional puede llegar por varias vías, siempre apoyándose en las potencialidades de las personas. (Se asume, por supuesto, unos requisitos mínimos de competencia profesional).

* Los responsables de la gestión universitaria deberían evitar el colocar individualmente al profesor como único responsable de la calidad de la educación universitaria.

* Debe lucharse contra los procedimientos de «accountability» que ponen un gran énfasis en el profesor en relación a promoción y salarios.

* La evaluación debe jugar un papel clave en cuanto al desarrollo y mejora de la calidad de la educación superior, fijando su atención en el marco general en el que interaccionan factores como:

  — políticas y tendencias de ingreso y grupos específicos de estudiantes
  — potencialidades y limitaciones del profesorado
  — condiciones del marco de referencia propio
  — equilibrio entre enseñanza y estudio independiente del alumno
  — métodos de enseñanza empleados
  — objetivos específicos de cursos/programas
  — resultados, en términos de conocimientos y actitudes

* El modelo de evaluación debe permitir un diálogo abierto dentro de la organización. El director de departamento o el director de estudios juegan un papel clave como coordinadores, pero también han de implicarse profesores y alumnos.

* El presente énfasis en los procedimientos de selección, formación general del profesorado (cursos-tipo) y políticas de promoción centradas en incentivos de carácter individual debería cambiar hacia: Una mayor atención a un modelo de consultoría para una evaluación centrada en el proceso interactivo de enseñanza-aprendizaje y dirigida a la mejora de éste. Los incentivos, aunque necesarios, deberían ser flexibles de tal forma que la totalidad de un departamento o equipo de docencia pudieran beneficiarse de ellos.

* Los indicadores de rendimiento son de interés en los estudios y revisiones preliminares. Más atención debe ponerse en el desarrollo de indicadores de proceso.

* La función de la administración central universitaria debe ser la de dar apoyo al desarrollo de autoestudios y planeamiento departamental en cada universidad así como ofrecer el apoyo de expertos para tales propósitos.

* La evaluación externa, por colegas, debería ir precedida de autoestudios aunque también puede jugar un papel estratégico en casos donde los autoestudios no han estado seguidos de cambios positivos, o allí donde se da una cierta incapacidad para acometer los autoestudios.

* En cualquier caso, la autoevaluación de la función docente, dirigida a la mejora del propio proceso de enseñanza-aprendizaje y de los factores asociados, es absolutamente necesaria si se quiere una mejora de la calidad de la educación universitaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barak, R. J. & Breier, B. E. (1990). *Successful Program Review.* S. Francisco: Jossey-Bass.

Barblan, A. (1995). Management for Quality: The CRE Programme of Institutional Evaluation *Programme on Institutional Management in Higher Education. Seminar on Insttitutional Responses to Quality Assessment.* OCDE. Paris. 4-6 December 1995.

Barnett, R. (1992). *Improving Higher Education, total quality care.* London: SRHE & The Open University Press.

Bauer, M. (1988). Evaluation in Swedish Higher Education: recent trends and the outlines of a model. *European Journal of Education,* **23,** (1-2), 25-36.

(1991) National Evaluation Systems: The Swedish Case. Paper presented at Project Columbus Workshop on National Evaluation Systems. Sao Paolo, 26-28 november.

Cave, H. & Kogan, M. (1991). *The Use of Perfomance Indicators in Higher Education: A Critical Analysis of Developing Practice.* 2nd Edition. London: Jessica Kingsley.

Cave, M. Hanney, S. Henkel, M. y Kogan, M. (1997[3]). *The Use of Perfomance Indicators in Higher Education.* London: Jessica Kingsley Pub.

Commision of The European Communities (1993). *Quality management and quality assurance in European higher education: Methods and mechanisms.* Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Craft, A. (1992 Ed.). *Quality Assurance in Higher Education.* London: Falmer.

Dahllöf, W. (1990). Towards a new model for the evaluation of teaching: An interactive process-centered approach. En Dahllöf, U. et al. *Report of the IMHE Study Group on Evaluation in Higher Education.* OCDE. Tenth General Conference of Members Institutions. París. Junio.

De Miguel, M., Mora, J. G. y Rodríguez, S. (1991, Eds.). *La evaluación de las instituciones universitarias.* Madrid: Consejo de Universidades. Secretaría General.

DES [Department of Education and Science] (1991), *Higher Education: a new framework.* London: HMSO.

Dochy, F., Segers, M. y Wijen, W. (1990). Selecting Perfomance Indicators. A proposal as a result of research. En: L. Goedegebuure, P. Maassen & D. Westerheijden (Eds.) *Peer Review and Perfomance Indicators.* Utrecht: Lemma. B. V. (pp. 135-153).

El-Khawas, E. (1993). Acreditation and Evaluation: Reciprocity and Exchange. Confrence on Frameworks for European Quality Assessment of Higher Education. Copenhagen 3-4 may 1993.

García, P., Mora, J. G., Rodríguez, S. y Pérez, J. J. (1995). Experimenting Institutional Evaluation in Spain. *Higher Education Management, 7* (1), 101-118.

Godegebuure, L., Maassen, P. & Westerheijden, D. (1990). Quality Assessment in Higuer Education. En: Goedegebuure, L., Maassen, P. & Westerheijden, D. (eds.) *Peer Review and Perfomance Indicators.* Utrecht: Lemma. B.V. (pp. 15-36).

Holdaway, E. A. (1988). Institutional Self-Study and the improvement of quality. En: H.R. Kells y F. Van Vught (Eds.) *Self-regulation, Self-study and Program review in Higher Education.* Culemborg. Nl. Lemma.

HM Treasury (1987). Central goverrment - financial and accounting framework. Treasury Working Paper 47. London: HMSO. Cit. en D. Mackie, J. Martin and K. Thomson (1995) Autonomy Versus Accountability. Maintaining the Delicate Balance. *Tertiary Education and Management, 1* (1), 62-71.

IRDAC (Industrial Research and Development Advisory Committee of the Commission of the European Community), 1994: *Quality and Relevance: The Challenge to European Education.* Opinion. (Brussels).

Kells, H. R. (1981). Some theoretical and practical suggestions for institutional management. En Miller, R. I. (ed.) *Institutional Assessment for Self-Improvement.* New Directions for Institutional Research 29. San Francisco: Jossey Bass.

(1988). *Self-Study Processes: a guide for postsecondary and similar service- oriented institutions and programs.* 3rd. ed. New York; ACE/McMillan.

(1992). An Analysis of the Nature and recent Development of Perfomance Indicators in Higher Education. *Higher Education Management,* 4 (2), 131-138.

(1993, Ed.). *The Development of Perfomance Indicators for Higher Education. A Compendium for Twelve Countries.* (2nd. ed.) París: O.C.D.E.

McDonald, R., Roe, E. (1984). *Reviewing Departments.* Kensington N.S.W: Higher Education Research and Development Society of Australasia.

Mora, J. G. (1991). *Calidad y rendimiento en las instituciones universitarias.* Madrid: Consejo de universidades. Secretaría General.

Rodríguez, S. (1991a). Evaluación e innovación universitaria. Por qué y para qué. En: AA.VV. *Pedagogía Universitària: Un repte al Ensenyament Superior.* Barcelona: Horsori. (pp. 17-26).

(1991b). Calidad universitaria: un enfoque institucional y multidimensional. En: M. De Miguel, J. G. Mora, y S. Rodríguez (Eds.) *La evaluación de las instituciones universitarias.* Madrid: Consejo de Universidades. Secretaría General. (pp. 39-72).

(1993). Experiencias españolas de evaluación de la Enseñanza Universitaria y nuevas perspectivas. Otro punto de vista. En: *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria: Evaluación y Desarrollo Profesional.* Servicio de Publicaciones de la U. de Las Palmas de Gran Canaria (pp. 113-132).

(1995a). Evaluación de la Enseñanza Universitaria. En: E. Oroval (Ed.) *Planificación, Evaluación y Financiación de Sistemas Educativos.* Madrid: Civitas (pp. 99-131).

(1995b). Evaluación de la enseñanza en la Universidad. En: R. Pérez, M. Cristóbal, B. Martínez (Co.) *Evaluación de profesores y reformas educativas.* Madrid: UNED. (pp. 23-44).

Roe, E., McDonald, R. y Moses, I. (1986). *Reviewing Academic Perfomance*. St. Lucia, Queensland: University of Queensland Press.

Simey, M. (1988). *Democracy Rediscovered*. London: Pluto Press. Cit. en D. Mackie, J. Martin and K. Thompson (1995). Autonomy Versus Accountability. Maintaining the Delicate Balance. *Tertiary Education and Management, 1* (1), 62-71.

Swedish Higher Education Commision (1992). *Freedom Responsability Competence*. Report to Minister of Education, English Summary.

Trow, M. (1994). *Academic Reviews and the Culture of Excellence*, Studies of Higher Education and Research, 1994, 2, Stockholm: The Council of Higher Education.

(1996). On the Accountability of Higher Edecation in the United States. En: P.M.A. Maassen y F.A. Van Vught (eds.) *Inside Academia. New challenges for the academic profession*. Enschede: C.H.E.P.S. (pp. 227-267).

Vroejenstinjn, T. I., Acherman, H. (1990). Control-Oriented Quality Assessment versus Improvement-Oriented Quality Assessment. En: L. Goedegebuure, P. Maassen & D. Westerheijden (Eds.) *Peer Review and Perfomance Indicators*. Utrecht: Lemma. B.V. (pp. 81-101).

Vroejenstinjn, T. I. (1994). *Improvement and Accountability: navigating between Scylla and Charybdis: guide for external quality assessment in higher education*, London: Jessica Kingsley.

Westerheijden, D. F. (1996). Use of Quality Assessment in Dutch Universities. En: P.M.A. Maassen y F.A. Van Vught (eds.) *Inside Academia. New Challenges For The Academic Profession*. Enschede: C.H.E.P.S. (pp. 269-289).

VUGHT, F. van (1995). Management for quality. How higher education institutions cam combine the intrinsic and extrinsic aspects of quality. Seminar on Insttitutional Responses to Quality Assessment. OCDE. Paris. 4-6 December 1995.

(1996). The Humboldtian University under Pressure: new forms of quality review in Western European higher education. En: P.M.A. Maassen y F.A. Van Vught (eds.) *Inside Academia. New Challenges For The Academic Profession*. Enschede: C.H.E.P.S. (pp. 185-226).

Vught, F. van & Westerheijden, D. (1995). Evaluation institutionnelle et gestion de la qualité. Le Programme d´evaluation institutionnelle de la CRE: contexte, objectifs et procédure. C.R.E. Genève.

PEDAGOGÍA DIFERENCIAL Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

414

Revista de Investigación Educativa, 1997, Vol. 15, n.º 2, págs. 217-234

EDUCACIÓN DE LOS ALUMNOS MÁS DOTADOS

Carmen Jiménez Fernández
UNED

RESUMEN

Esta ponencia pretende orientar el desarrollo y la aplicación de la reciente legislación escolar sobre alumnos de alta capacidad. Con tal fin ofrece una visión evolutiva del concepto de superdotación y de los principales modelos teóricos; analiza dos modelos ampliamente aplicados en el mundo anglosajón y que difieren en parámetros importantes y, por último, se introduce en nuestra realidad analizando críticamente la legislación escolar y su incipiente aplicación y ofreciendo propuestas fruto de la investigación y la reflexión en el campo de la educación de los más capaces.

ABSTRACT

This paper tries to guide the development and implementation of the new school legislation on gifted students. Following this goal, it offers a synthetic vision on the concept of giftedness and also on the distinguishing characteristics of the main theoretical models. It analyses two models widely applied on the anglosaxon world, which differ in important parameters. Finally, we deep into our reality, analysing critically the school legislation and its recent implementation and we also offer proposals, born from research and reflection on the field of gifted education.

1. PLANTEAMIENTO DEL TEMA

El tema que abordamos presenta cierta novedad en nuestro panorama educativo y, por esta razón, las propuestas sobre el mismo no han sufrido aún el necesario contraste teórico y práctico. Con el fin de promoverlo, se avanzan ideas que permitan desarro-

llar y valorar adecuadamente el modelo plasmado en nuestra reciente legislación escolar. Se tratarán los puntos siguientes: trabajos señeros en la conceptualización de la dotación superior y situación actual, ejemplos de modelos aplicados, análisis de nuestra realidad y sugerencias para la investigación pedagógica y la práctica educativa.

Queremos señalar que desde nuestra perspectiva, la educación de los alumnos más capaces debe situarse en el marco general de atender a todas las diferencias humanas con significado para la educación, educación que debe contemplarse en el seno del centro y aula ordinaria, salvo excepción, al menos durante la escolaridad obligatoria.

Por lo demás, el tema tiene intrínseco interés pedagógico y clara proyección social; su importancia ha sido reconocida amplia e incisivamente en el último informe de la UNESCO (1996) y está de actualidad a raíz de la publicación del Real Decreto de abril de 1995 y de sus posteriores desarrollos. Ante estos hechos, las universidades están empezando a preocuparse por dicho tema, siendo la nuestra un tanto pionera en ente ámbito al que invitamos a unirse a otros a fin de contribuir a su clarificación y desarrollo.

2. TRABAJOS SEÑEROS Y MODELOS TEÓRICOS

A lo largo de la historia, el tema de la capacidad y el talento ha estado desigualmente presente en la reflexión pedagógica y en la práctica educativa. Ciñéndonos al presente siglo tres autores, Terman, Guirford y Marland, han influido significativamente en las conceptualizaciones actuales, cada uno desde sus respectivos planteamientos.

En la primera mitad del siglo, la conciencia viva de los superdotados ha estado representada por Terman con su estudio longitudinal iniciado en los años veinte y que ha ido arrojando datos durante los cinco decenios siguientes. El criterio decisivo para diagnosticar a los superdotados era la obtención de 140 puntos o más en el test de Stanford-Binet. Los alumnos seleccionados solían tener buen rendimiento académico dado que, por una parte, había habido una preselección a cargo del profesorado y, por otra, dicho tests correlacionaba positivamente con el rendimiento escolar, rendimiento que se había empleado como criterio en la validación de esta prueba.

Por otra parte, aunque Terman nunca dijo que la inteligencia general no fuera el criterio por excelencia para diagnosticar a los chicos más capaces, al observar cuidadosamente los factores externos e internos que favorecen o entorpecen el desarrollo de la capacidad superior, señaló años más tarde que la motivación y el compromiso con la tarea, eran características importantes de los que lograban una adaptación y ocupación satisfactoria en la vida adulta. Por otra parte, el bajo rendimiento de los superdotados parecía asociado a baja motivación de logro, falta de decisión y pobre autoconcepto y autocontrol (Terman y Oden 1947; Terman, 1970).

Una inflexión interesante se produjo en 1950 con el discurso presidencial de Guilford ante la APA (American Psychological Association), en el que destacaba el interés teórico y práctico de la creatividad. Inició una ambiciosa investigación cuyo principal resultado fue su modelo de la estructura del intelecto en el que la inteligencia general es uno de los cinco procesos intelectuales que definen la mente humana siendo otro la

creatividad. A esta última la denominó pensamiento o producción divergente y estaría compuesto por varios factores: fluencia, flexibilidad, originalidad y elaboración (Guilford, 1950, 1987). Este constructo no se contemplaba en la investigación iniciada por Terman treinta años antes y dio lugar a múltiples trabajos, destacando tal vez los de Torrance (1963) en la vertiente más aplicada. En las conceptualizaciones más recientes la creatividad es un constructo siempre presente con nuevos matices.

Un tercer autor que ha contribuido a dinamizar y revisar la concepción de los superdotados es Marland (1972). Su propuesta, contenida en el informe que elaboró para el Congreso de los Estados Unidos, tuvo la suerte de hacer fortuna debido a que fué adoptada por el Departamento de Educación de dicho país y a que contenía una clasificación multifactorial de la dotación y el talento, que resultó útil para el trabajo aplicado. Dice que los chicos superdotados y con talentos son aquellos que en virtud de sus capacidades sobresalientes son capaces de alta ejecución en una o más de las siguientes categorías: Inteligencia general, aptitud académica específica, pensamiento creativo o productivo, capacidad de liderazgo, habilidad en las artes visuales o representativas y capacidad psicomotora. Advierte de que dadas las características de estos alumnos y las del sistema escolar, parecía difícil que sus necesidades educativas estuvieran siendo satisfechas adecuadamente. Dio lugar al nacimiento "masivo" de programas escolares para alumnos de elevada capacidad, sobre todo en la escolaridad obligatoria al tiempo que su propuesta fué objeto de crítica (Renzulli y Delisle, 1982).

Estos tres autores pueden servir de telón de fondo a la situación actual. Terman representaría la inteligencia monolítica y la superdotación académica y sus descripciones y valoraciones orientarían durante unos años la investigación y la práctica escolar. Guilford propone la inteligencia factorial, advierte de que el cociente intelectual dice poco sobre la creatividad y destaca la importancia de ésta en los individuos superdotados. Marland vino a significar una especie de revulsivo social que impulsó la aplicación y evaluación de programas específicos y conceptualmente pasó a considerar de hecho la existencia de varios tipos de dotaciones o talentos, reservando una categoría para el superdotado general y otra para el pensamiento creativo o productivo.

En los últimos decenios se han desarrollado nuevas propuestas conceptuales que incorporan los planteamientos cognitivos y existen nombres bien conocidos como Renzulli y su teoría de los tres anillos (Renzulli, 1978; Renzulli y Delisle, 1982); Sternberg y su teoría triárquica de la inteligencia (Syternberg, 1991, 1993); Gardner y su teoría de las inteligencias múltiples (Gadner, 1983; Ramos-Ford y Gadner, 1991); Gagné (1991, 1993) y su teoría de la diferenciación entre la capacidad y el talento; Tannebaum (1991) y su enfoque psicosocial de la capacidad; Stanley (1973) y su modelo de desarrollo del talento matemático; Passow, Feldulsen, Parker, etcétera por nombrar sólo los más citados dentro del mundo norteamericano. No entramos a analizar sus propuestas que hemos introducido en otros trabajos (Jiménez Fernández, 1991, 1993, 1996) y que puede encontrar el lector en las referencias bibliográficas.

Una síntesis sobre el panorama actual sería la siguiente:

1) Existencia de varios modelos explicativos de la capacidad superior que han desarrollado en grado desigual sus aplicaciones diagnósticas y prácticas en el ámbito esco-

lar y que conciben la dotación como la conjunción de características complejas relativamente independientes que interactúan entre sí. No es previsible ni parece deseable que se produzca en breve una única concepción del concepto capaz de concitar la adhesión de la mayor parte de los estudiosos. Sternberg señala que no sólo necesitamos pensar la dotación en términos de componentes múltiples, sino también en términos de múltiples tipos de dotación.

2) Algunos distinguen entre superdotación y talento y, en cualquier caso, se admite la existencia de varios tipos de inteligencia, algunos con escaso desarrollo en el contexto escolar en general como ocurre con la inteligencia creativa; o en el nuestro en particular como sucede con la inteligencia interpersonal o con la capacidad psicomotora, por emplear denominaciones de los modelos de Marland y Gadner, respectivamente. El concepto de talento está más ligado al contexto y a determinadas teorías como la de Gagné.

3) En la práctica se proponen modelos de atención integral encaminados al logro de la excelencia personal. Y preocupa el que los tests convencionales de inteligencia diagnostiquen con cierta precisión la capacidad y el éxito académico no ocurriendo así con la satisfacción y éxito profesional, que parecen más relacionados con procesos como solución de problemas, generación de nuevas soluciones y explotación de la información ya adquirida, aspectos apenas contemplados en la validación de los tests y en los ámbitos escolares.

4) En el diagnóstico se siguen empleando los tests convencionales de inteligencia, general y factorial, junto con otros instrumentos que le restan a aquellos su papel decisorio, según los casos. Quizá pueda hacerse una diferenciación. Los programas destinados a fomentar el talento en general desde edades tempranas, otorgan a las tareas del aula, al rendimiento anterior, a cuestionarios y entrevistas un peso importante en el diagnóstico del alumno. Los concebidos para alumnos de más edad y limitados a campos o aptitudes más diferenciadas, siguen otorgando a los tests psicométricos un papel muy importante y acuden a otros instrumentos con carácter complementario.

5) Existe especial interés por determinados grupos de superdotados: los culturalmente diferentes, el género femenino, los de alta capacidad y mal rendimiento escolar, superdotados con deficiencias físicas o dificultades de aprendizaje, los extremadamente dotados y los muy creativos, entre otros, centrándose la investigación en aspectos peculiares de estos grupos. Así en el caso del género se advierten dos fenómenos en apariencia contradictorios. De una parte, que en la población general estudios de meta-análisis (Friedman, 1989) señalan que las diferencias de género en el campo matemático han ido disminuyendo su tamaño en los últimos trece años. Sin embargo, en el caso de los muy capaces las diferencias parecen seguir derroteros específicos. Se mantienen claramente en los resultados de los tests de capacidad matemática, a favor de los chicos, al tiempo que desaparecen las existentes en rendimiento matemático que empiezan a favorecer al sexo femenino, y en actitud hacia la matemática y hacia los programas específicos para los muy dotados como la aceleración (Stanley y Benbow, 1983; Swiaet y Benbow, 1991; Lubisnsky, Benbow y Sander, 1993).

6) La investigación trata de encontrar los factores responsables del desarrollo de la capacidad superior, fundamentalmente en cuanto que promovido o no desde las pro-

pias instituciones escolares. Tres direcciones principales han seguido la investigación de tipo longitudinal: Cómo florece el talento hasta llegar a transformarse en ejecución extraordinaria; cómo se desarrollan los chicos más dotados comparados con sus iguales medios y comparando entre sí los diferentes tipos de capacidad o talento, y evaluación de la eficacia de programas específicos para estos alumnos. Por otra parte, las edades o niveles más investigados desde 1975 a 1991 han sido en orden decreciente la educación secundaria obligatoria (45 %), la secundaria no obligatoria (32%), la educación primaria y los adultos (13% en cada caso) y la educación preescolar y educación superior (3 % en cada caso) (Heller, 1993; Subotnik y Arnold, 1993)).

3. MODELOS TEÓRICOS Y PRÁCTICA ESCOLAR

Los modelos citados están desigualmente desarrollados en su vertiente diagnóstica y programática. Tratando de ofrecer perspectivas distintas y complementarias que puedan servir de referencia para desarrollar nuestro propio modelo, se introducen dos programas que se sitúan en polos distintos en *tres* criterios importantes. Nos referimos al *concepto de dotación* que manejan; al carácter más amplio o más reductivo de la *población* al que se aplica y al *modelo de educación* básico en que cristalizan. Ambos modelos tienen nombre y apellido y sus autores son Renzulli y Stanley, respectivamente.

3.1. Modelo de los tres anillos y del triple enriquecimiento

Uno de los modelos más desarrollados en la práctica escolar es, tal vez, el de los tres anillos de Renzulli denominado inicialmente modelo de la puerta giratoria y del triple enriquecimiento (Renzulli, 1978; Renzulli y Delisle, 1982), y que más recientemente denomina modelo de enriquecimiento escolar en sentido amplio (Renzulli, 1991, 1994).

Concibe la dotación como el resultado de combinar tres variables complejas relativamente independientes: alta inteligencia, alta motivación y creatividad y que representa mediante el diagrama de la correlación múltiple que hemos reproducido en trabajos anteriores (Jiménez Fernández, 1991). El diámetro de los tres anillos no tiene por qué ser igual a lo largo del recorrido escolar aunque sí debe darse cierto nivel en cada uno de estos tres componentes para que pueda hablarse de capacidad o talento. Hablando con propiedad no tiene una teoría de la inteligencia sino que considera que propuestas de capacidades múltiples del tipo de la de Gadner, pueden ser de utilidad práctica.

Opta por el enriquecimiento en el centro ordinario como modelo general de atención educativa a los chicos con elevada capacidad y propone tres niveles de enriquecimiento.

El diagnóstico lo operativiza en la carpeta del talento del alumno, especie de registro acumulativo que contiene datos de cuatro fuentes fundamentalmente: pruebas psicométricas; información sobre el desarrollo y la personalidad recogida de padres, profesores y alumno; datos sociométricos recogidos de los compañeros y rendimiento escolar presente y pasado. Se analizan buscando las capacidades, áreas de interés y estilos de aprendizaje del alumno, tratando de acentuar lo positivo para apoyar en ello

el enriquecimiento. La información se analiza *al mismo nivel* de modo que los datos más objetivos tipo tests, no se constituyen en criterio decisivo para incluir o excluir a un alumno del programa.

Los alumnos que presentan perfiles en la línea de la teoría de los tres anillos son invitados a participar en el programa. Llegado el caso, un alumno podría autoinvitarse a participar y podría ser aceptado si apoya adecuadamente su petición. Su rendimiento posterior decidirá sobre su permanencia futura, como en el resto de los casos.

El programa de enriquecimiento se realiza fuera del aula ordinaria, se dirige a grupos pequeños, su duración oscila entre un semestre y varios cursos y se acude principalmente a compactar el currículo de modo que al aligerarlo de lo accidental y repetitivo, pueda estudiarse con mayor profundidad la temática elegida y sea más fácil lograr un aprendizaje significativo. El profesorado es invitado a responsabilizarse de este tipo de programas, informándoles previamente de sus características y finalidad. También se invita a colaborar en ellos a los padres y a otros miembros de la comunidad.

Renzulli sostiene que los alumnos tienen que demostrar que poseen capacidad y creatividad y por ello su modelo contempla a medio plazo tres niveles de enriquecimiento que ponen el acento en el contenido, en la metodología de enseñanza-aprendizaje y en el producto a exigir, respectivamente. En el primer nivel se invita a participar casi a la cuarta parte del alumnado, sobre el veinte por ciento, y se estudian temas no centrales del currículo ordinario buscando sus relaciones extensivas e intensivas con otros aspectos del mismo así como su proyección social. El ritmo de trabajo es rápido y centrado en las ideas. Muchos alumnos abandonan en este nivel. Los que logran coronar el conjunto del programa tienen que presentar, preferentemente en pequeños grupos o individualmente llegado el caso, productos de calidad, originalidad, que hayan requerido esfuerzo, que requieran una síntesis de los aprendizajes realizados en los niveles anteriores y con probalilidad de impacto real sobre su audiencia.

En los últimos años ha retocado el modelo y propone un modelo de *servicios en cascada* como los que se utilizan en la educación de los discapacitados. En él, los equipos de enriquecimiento ocupan un lugar muy importante (Renzulli, 1994a, 1994b; Renzulli y Reis, 1994). Una crítica a su modelo es que podría estar marginando a los alumnos con capacidad elevada pero con mal rendimiento académico dado que, aparentemente al menos, no manifiestan motivación por el trabajo escolar (Gagné, 1991). Renzulli sostiene que teniendo en cuenta la variedad de instrumentos empleados y el carácter longitudinal y autocorrectivo del diagnóstico, es difícil que tal hecho suceda.

Sin duda el modelo tiene elementos interesantes para nuestra realidad aparte de acudir al enriquecimiento, entre otros el sistema de selección del profesorado para las clases de enriquecimiento; la importancia dada a las tareas y rendimientos escolares en el diagnóstico; el empleo de mentores con alumnos de cierta edad; el compromiso con los padres, la práctica de comprimir el currículo.

3.2. El cultivo del talento matemático

Un programa distinto y que optado por la aceleración es el SMPY (Study of Matematically Precoious Youth) iniciado por Julian C. Stanley en 1971 en la Universidad

Johns Hopkins (Baltimore, Estados Unidos) y que en 1986 se dividió en dos ramas, creando una similar en la Universidad de Iowa, el "Talent Seaches", liderada por Benbow (Benbow, 1991; Stanley, 1973). Su finalidad era conducir una investigación que sirviera para ayudar a los estudiantes intelectualmente capaces en el campo matemático, identificando los factores que contribuyen a su óptimo desarrollo académico y vocacional.

Los participantes se identifican mediante la "búsqueda del talento" (Cohn, 1991), concepto acuñado por Stanley y que consiste en aplicar tests de nivel superior. Destinado a los chicos precoces y extremadamente dotados en el área matemática, se ha concebido para estudiar a lo largo de cincuenta años el rendimiento, las actitudes y los logros profesionales y personales de varias cohortes de alumnos seleccionados a la edad de 12-13 años de edad. En 1972 Stanley y su equipo identificaron 450 estudiantes; veinte años más tarde la cifra era superior a los 140.000.

En esencia, el procedimiento consiste en seleccionar a los alumnos que a la edad de 12-13 años se sitúan en el 3 por ciento superior en los baremos nacionales de la batería SAT (Scholastic Aptitude Tests) concebidos para alumnos de 16-17 años, particularmente en el SAT-M o subtets de capacidad matemática. Esta batería se aplica rutinariamente a dichos alumnos en las clases regulares al final de la secundaria obligatoria. Las puntuaciones del SAT se expresan en una escala que varía de 200 a 800 con media de 500 y desviación típica de 100. El punto de corte se establece en la puntuación de 700 mínimo. Entre 1972 y 1979 se seleccionaron seis cohortes que están siendo estudiadas longitudinalmente. Desde hace unos años aplican además otras pruebas, el SAT-V o subtest verbal. El programa continúa y con algunas variantes ha sido incorporado por otras instituciones y equipos.

Como programa educativo se apoya fundamentalmente en la *aceleración* en sus diversas variantes: realización de cursos y exámenes para avanzar posteriormente en determinados estudios, cursar tres años académicos en dos, entrada precoz en la universidad, salto de curso ocasionalmente, pero fundamentalmente en una aceleración a la medida o al ritmo del estudiante (Benbow, 1991).

No es nuestro cometido analizar dicho programa, objeto por lo demás de abundantes publicaciones. Simplemente destacar que ha optado por una capacidad o talento, la matemática por entender que tiene interés personal y social; y por una metodología, la aceleración, porque considera que para los chicos extremadamente dotados es una opción válida que viene avalada por la investigación anterior y por la suya propia (Stanley y Benbow, 1983; Schiever y Maker, 1991).

Por ejemplo, la investigación pionera de Leta Hollincwourth (1942) con alumnas extremadamente dotadas venía a concluir que una cierta aceleración del currículo parecía deseable en este caso, si bien no resolvía plenamente la avidez intelectual y la problemática relacional que presentaban. Kulik y Kulik (1984, 1991) también concluyen favorablemente sobre ella.

Conviene destacar dos cosas dado que queremos llegar a la situación española. La primera, que en el SMPY se trabaja con alumnos altamente dotados pues el punto de corte es ciertamente selectivo. En algunos casos pertenecen al 1 por cien superior en el SAT-M, una prueba que está demostrando poseer validez predictiva del rendimiento

en matemáticas (Benbow, 1992; Benbow y Minor, 1986; Swiated y Benbow, 1991). En segundo lugar que la aceleración que practican es una aceleración a la medida que propone al alumno programas adaptados al ritmo personal. Para los casos que no pueden ser directamente atendidos, ofrecen determinados cursos residenciales intensivos en periodo vacacional en uno o varios contenidos del campo matemático. Desde luego algo distinto, salvo excepción, a permitir al alumno acelerar un curso completo sin ningún tipo de adaptación curricular o ayuda adicional, como parece está empezando a ocurrir en nuestra realidad.

Finalmente señalar que en la evaluación del programa el procedimiento general es el siguiente. En el momento de la identificación, 12-13 años de edad, los alumnos cumplimentan los dos subtest citados y un cuestionario. Posteriormente se envía un cuestionario a los padres. Cuando tienen 17-18 años reciben por correo un cuestionario de ocho páginas y otro de venticuatro páginas cuando tienen 23-24 años, y se les invita a contestarlos dando hasta tres avisos a los que no lo hacen a la primera. En el caso de los alumnos de 17-18 años se les puede recompensar con un pequeño incentivo económico. La tasa de respuesta varía. Analizan los resultados estableciendo subgrupos por nivel de capacidad a la edad de 12-13 años, género, tipo de educación seguida y similar. No es momento de señalar las limitaciones de los cuestionarios autoinformados y del sistema de selección de las muestras. Sin embargo, por el tipo de diseño controla otros efectos y, en conjunto, los resultados presentan credibilidad e interés.

4. LA SITUACIÓN ESPAÑOLA

Se va a considerar la legislación escolar y cómo ha ido y está cristalizando en la práctica.

4.1. Legislación escolar

A lo largo del presente siglo, la legislación sobre el tema ha seguido una trayectoria errática. Durante la *Segunda República* se publicó algún Decreto desde el Ministerio de Instrucción Pública que pretendía amparar la educación de estos sujetos. La *Ley de Educación Primaria de 1945* circunscribe la educación especial al caso de los discapacitados e ignora a los de capacidad superior. Sin embargo, la *Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 1970*, dedica el Capítulo VII a la educación especial que abarca a los alumnos con capacidades extremas, y en varios artículos plantea con claridad la cualidad específica de los superdotados y el modelo organizativo y docente que consideraba más adecuado para ellos. El avance general que significó esta Ley no alcanzó en la práctica a los alumnos más dotados.

El *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* (1989) publicado como antesala de la LOGSE, introduce la perífrasis "necesidades educativas especiales" para referirse a la educación especial de la Ley de 1970, y hace una matizada exposición de sus características y de la necesidad de normalizar los diferentes tipos de diferencias que los alumnos aportan a la escuela. En el capítulo X expone con nitidez un modelo de educación para los "alumnos llamados superdotados".

Esta consideración explícita se suprime de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo que mantiene la perífrasis de necesidades educativas especiales para referirse, fundamentalmente, a la tradicional educación especial de los discapacitados y en su desarrollo práctico se acuña un nuevo concepto, atención a la diversidad. Ambas perífrasis se emplean con un carácter reductivo ya que tienden a excluir a los sujetos con capacidad o talento superior.

Un proceder más correcto, recogido en el Libro Blanco, hubiera sido considerar en el marco de la escuela ordinaria, el conjunto de las diferencias humanas con significado pedagógico, en lugar de limitarse al extremo inferior de la capacidad. En ese marco general cobran un nuevo significado las adaptaciones curriculares por ejemplo, que se convierten en instrumento para adaptar la enseñanza a todas las diferencias individuales y grupales susceptibles de ser moduladas por la acción educativa. Igual cabe decir de la organización escolar, la evaluación educativa o la tutoría. Son medios que cobran especificidades en función del perfil característico de la persona o grupo que se considera en cada caso. Los alumnos más dotados deben ser un grupo más a considerar con carácter sistemático.

Por otra parte la Administración Educativa no los olvida por completo en sus orientaciones didácticas (MEC, 1992). Sería el R.D. 696/1995 de 28 de abril (BOE 2-VI-95), de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, el que subsane la omisión al referir la educación especial a los alumnos de capacidad extrema. En la Introducción puede leerse:

> "El presente Real Decreto regula los aspectos relativos a la ordenación, la planificación de recursos y la organización de la atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, cuyo origen puede atribuirse, fundamentalmente, a la historia educativa y escolar de los alumnos, a condiciones personales de sobredotación o a condiciones igualmente personales de discapacidad sensorial, motora o psíquica".

Esta norma legal habla de adaptaciones curriculares significativas y de educación en los centros ordinarios, por una parte; por otra, su «Disposición adicional primera» sobre flexibilización del periodo de escolarización, apunta al segundo modelo programático, la aceleración de curso. Esta última ha sido regulada en la Orden de 24 de abril de 1996 (BOE 3-V-1996).

Realmente, la administración no ha tomado la iniciativa en este campo sino que más bien ha ido y va a remolque de los acontecimientos. Han sido las asociaciones de padres y las acciones de determinadas instituciones las que han llevado al Ministerio de Educación y Ciencia a la publicación del citado Real Decreto. Por ejemplo, sus propios equipos de orientación se quejaban hace pocos años y aún en la actualidad, de que determinados padres acuden a pedir para su hijo una educación especial dado que una agencia privada lo ha diagnosticado como superdotado. Otro matiz de este ir a remolque se aprecia al leer la larga perífrasis "atención a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones de sobredotación intelectual", empleada en el RD y corregida en desarrollos posteriores, que denota un esfuerzo, un coste por adentrarse en el tema.

4.2. Orientando su desarrollo

En 1995 realizamos un *Informe*[1] para el Ministerio de Educación y Ciencia cara a orientar el desarrollo de dicho Real Decreto y particularmente de su «Disposición adicional primera» referida a la posibilidad de flexibilizar el periodo de escolaridad obligatoria. Contenía cuatro apartados que resumimos: Modelos organizativos para alumnos de altas capacidades; valoración de la aceleración; cuando está ésta especialmente justificada y viceversa; propuestas de acción y otros aspectos.

a) *Modelos organizativos.* Respecto de los tres modelos generales: aceleración, enriquecimiento y clase especial o agrupamiento por capacidad con carácter fijo, se concluye que el rendimiento académico de estos alumnos mejora sensiblemente con cualquiera de ellos, cuando se compara con el que obtienen los chicos de similar capacidad pero que permanecen en las aulas ordinarias sin ningún tipo de atención especial. No se aprecian efectos negativos en la personalidad y adaptación social. Esta conclusión se refiere a este tipo de alumnos y no al conjunto de la población escolar, cuyo rendimiento parece seguir pautas distintas según el modelo considerado (Kulik y Kulik, 1984, 1991).

b) *Valoración de la aceleración.* Del meta-análisis de Kulik y Kulik con 26 informes de investigación, de la revisión de Schiever y Maker (1991) y de otros trabajos referidos a la investigación longitudinal de Stanley con el SMPY (Benbow, 1991; Swiatek y Benbow, 1991) se concluye que el rendimiento y la adaptación de los alumnos que asisten a clases aceleradas, es igual o mejor que el de sus compañeros de similar capacidad que asisten a clases normales, sin que se aprecie ningún efecto negativo imputable a la aceleración.

Kulik y Kulik concluyen que los alumnos más capaces saben manejar los desafíos académicos que les plantean los programas acelerados, conclusión que viene apoyada por los dos principales hallazgos. Primero, los que fueron acelerados a cursos superiores a su edad, obtuvieron rendimientos tan buenos como los alumnos de alta capacidad de más edad que ya estaban en esos cursos. Segundo, en las materias en las que fueron acelerados, mostraron un avance de casi un año respecto de sus iguales en edad y capacidad no acelerados. Otras conclusiones de dicho meta-análisis basadas en un menor número de informes son que:

* La aceleración no parece afectar la actitud del alumno hacia la escuela o hacia las materias escolares. Esta conclusión aparece en las evaluaciones más recientes del equipo de Stanley cuando los resultados se analizan desde la perspectiva del género; sin embargo hace una década las chicas mostraban resistencias a cualquier programa que implicara discontinuidad con su grupo habitual de iguales no ocurriendo así en el caso de los chicos (Swisatek y Benbow, 1991).

* No existe evidencia claramente positiva o negativa respecto de la popularidad, la adaptación y la participación de estos alumnos en las actividades escolares, que en

1 Informe sobre la Disposición adicional primera del R.D. 696/1995 de 28 de abril, relativa a la flexibilización, con carácter excepcional, del período de escolarización obligatoria para los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual. Noviembre, 1995. 9 pp.

todo caso no parece resulten perjudicadas. Sucede lo mismo respecto de los planes vocacionales que podrían variar como una función del tipo de programa.

Otras características que destacan Schiever y Maker son que mejora la motivación, la confianza y el deseo de conocer de los alumnos; prevé los hábitos de pereza mental; realizan prontamente experiencias de entrenamiento profesional y reduce el coste de la educación.

c) *¿Cuándo está justificada la aceleración y viceversa?* Está especialmente justificada en aquellos sistemas educativos que ofrecen a todos los alumnos una enseñanza homogénea. En sus distintas variantes puede ser un instrumento necesario con los alumnos extremadamente dotados desde la perspectiva cognitiva, pues parecen padecer avidez intelectual. Con ellos, la aceleración es aconsejable en cualquier momento del recorrido escolar, salvo en el caso de marcado desequilibrio entre la madurez intelectual y la personal y social. A mayor edad del alumno menos problemática la aceleración.

Con carácter general no es aconsejable en preescolar y primaria donde se acude a enriquecer el currículo, al agrupamiento por capacidad a tiempo parcial, a la formación de grupos de interés, al trabajo independiente en el aula y a la organización y participación en concursos y en trabajos de campo, entre otros. Los alumnos más capaces precisan un currículo modificado en profundidad y amplitud y la aceleración pura y dura no lo modifica. Se limita a ofrecer más de lo mismo sólo que a un ritmo más rápido dejando a la espalda del alumno la gestión y realización del currículo.

Está desaconsejada en aquellos casos en que el alumno procede de hogares desintegrados o con marcadas carencias cognitivas y sociales. También, en principio, en el caso de alumnos muy retraídos.

d) *Propuestas generales.* El modelo general debe ser el enriquecimiento; ocasionalmente, el agrupamiento parcial por capacidad y excepcionalmente, la aceleración total del curso.

Excepcionalmente se podría acelerar el equivalente a un curso a lo largo de la escolaridad primaria y el equivalente a dos en el conjunto de la escolaridad obligatoria. La aceleración tendría que ser solicitada y querida por los padres y por el propio alumno y contar con un estudio psicopedagógico previo en cuyo informe se asuma que, para el alumno, los potenciales beneficios serían mayores que los potenciales riesgos.

Excepto en los casos de dotación extrema y precoz, se desaconseja para los alumnos que no presentan un adecuado desarrollo social y emocional además de buen expediente académico y buenos hábitos y estrategias de trabajo intelectual.

Los alumnos muy capaces pueden aprender desde edades tempranas los diferentes lenguajes como el informático, el musical y los idiomas pues son herramientas que necesitan para desarrollar sus capacidades. Los centros ordinarios podrían ofrecer sistemáticamente estos contenidos desde la escolaridad primaria como forma de enriquecimiento curricular.

Desde edades tempranas se debe alentar en ellos el trabajo independiente guiado arbitrando sistemas como «lo más difícil primero» (Cfr. Jiménez Fernández, 1995) o los contratos de aprendizaje. La figura del tutor es esencial. En la educación secundaria no obligatoria los mentores deberían jugar un papel importante y se podría acudir a la riqueza y experiencia de los profesores eméritos de universidad, por ejemplo.

Impulsar un plan nacional-comunitario de formación de los profesionales que intervienen en su educación así como de sensibilización social y de formación de los padres, promoviendo la investigación en estos campos.

Se terminaba señalando que la denominación de «necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual» era una perífrasis sin duda intencionada pero demasiado larga y poco afortunada. Asimismo se apuntaba que en futuros desarrollos debería matizarse que la atención educativa a las diferencias individuales es parte integrante de la igualdad de oportunidades y de una educación de calidad.

4.3. La educación de los más capaces en nuestra realidad

Dada su novedad y cómo ha iniciado su andadura, no existe aún el clima y las condiciones necesarias para que la escuela asuma con normalidad su educación.

Los padres o algunos padres reclaman para sus hijos una educación a la medida que centros y profesores no pueden dar y ellos mismos se sienten ansiosos como padres porque ignoran qué actitud tomar. Los orientadores se quejan de que en determinados centros demasiados chicos son candidatos a la superdotación o de existen otros que son diagnosticados como tales por instancias externas y solicitan a los orientadores la mera ratificación de dicho diagnóstico. Hay centros que evitan admitir a alumnos de los que tienen noticia de su posible superdotación porque los asocian a problemas y porque hay profesores que no desean atenderlos.

Existe una legislación y la escuela, salvo excepción, apenas si ha tomado las medidas necesarias para llevarla a la práctica. En 1991 el MEC tradujo un pequeño libro (Wehaären, 1991) para uso interno y que sigue sin ser conocido en parte de sus centros de profesores. En cooperación con la Consejería de Educación de la Generalidad de Valencia sacó otra pequeña obra en 1994; ha dado algún curso intensivo a orientadores aislados y no parece haya tomado otras iniciativas y menos de carácter sistemático. Ni la anterior administración ni la actual. Algunas autonomías como la andaluza regularon el tema en términos similares a los del MEC (orden de 1 de agosto de 1996, BOJA 28-VIII-1996), sin que sepamos haya realizado avances en esta dirección.

Sin embargo, padres y alumnos parecían acechar la regulación legal del tema pues en 1996-97, casi una cuarentena de alumnos fueron autorizados por el MEC a acelerar curso. Pertenecían a distintos cursos desde preescolar a secundaria y residían en distintos lugares de la geografía española. Para el presente curso de 1997-98, la cifra autorizada ascendía a 125 alumnos. Dos extremos de los expedientes de estos alumnos reflejan la precariedad en que se trabaja. Así, en algunos expedientes se señala que se autorice la aceleración solicitada aunque no existe evidencia convincente de que el alumno posea alta capacidad. En otros no existe el informe preceptivo de la inspección que se limita a dar el visto bueno al informe del centro.

En general, orientadores y profesores se quejan de falta de criterios para comprender y diagnosticar el concepto de capacidad superior y en esta línea entienden la inhibición de la inspección y la presión de los padres. Nuestra experiencia con orientadores y profesores de distintos niveles educativos, confirma este panorama.

5. LA INVESTIGACIÓN PROPIA

En nuestro país existe poca investigación y escasas publicaciones sobre el tema. De los estudios existentes el dirigido por García Yagüe (1986) apunta que los alumnos más capaces podrían estar rindiendo muy por debajo de su capacidad dado que apenas si había ganancias en el rendimiento que obtenían los que estaban en tercer curso de educación general básica respecto del que obtenían los de primer curso. Otra cuestión señalada era la pobre capacidad diagnóstica del profesorado y que vendría explicada por la educación indiferenciada, homogénea, existente en nuestros centros.

Concluía claramente sobre la superioridad de este grupo respecto del de sus iguales de capacidad media en prácticamente todas las características cognitivas y de personalidad evaluadas, y señalaba la existencia de un pequeño grupo de alumnos dotados que empezaban a presentar problemas de conducta y de rendimiento escolar en el primer ciclo de la ya histórica educación general básica.

En el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad a Distancia se está trabajando en el diagnóstico y la educación de estos alumnos. Se han publicado algunos trabajos y esperamos que pronto se defiendan dos tesis doctorales, que tienen por finalidad la elaboración y validación de sendos programas. De enriquecimiento cognitivo para preescolar y primer ciclo de primaria en un caso, y de entrenamiento del profesorado para mejorar su capacidad diagnóstica de la capacidad superior, en otro.

Algunas conclusiones parciales podemos apuntar desde nuestros datos referidos al diagnóstico, características y rendimiento escolar de estos alumnos (Jiménez Fernández, 1996; Jiménez Fernández y Álvarez González, 1997). Van en la dirección apuntada por el de García Yagüe.

En el campo del diagnóstico los tests de inteligencia tienen un techo desigualmente alto y difieren en su potencia y precisión diagnóstica de la capacidad intelectual. El test MSCA de McCarthy en su versión de 1986 tiene un techo muy bajo para diagnosticar la capacidad, cuando se compara con el WIPSI. El techo de la prueba fue alcanzado por la práctica totalidad de la muestra, especialmente en el caso de la escala manipulativa, no ocurriendo así con la escala de Weschler, versión de 1990, por lo que esta última es más recomendada.

Las calificaciones finales que otorgan los profesores tienden a covariar con el diagnóstico previo que hacen del alumno. El grupo de alumnos que en el primer trimestre fue señalado por el profesor como de alumnos capaces, obtuvo al final del curso puntuaciones más altas que el grupo que no resultó tan valorado, pese a que el cociente intelectual de ambos grupos era similar. Este dato aumenta la importancia de tomar medidas tendentes a diagnosticar prontamente a los alumnos con aptitudes encubiertas ya que parecen ser candidatos idóneos para el fracaso escolar.

Una última consideración sobre el diagnóstico es que parece difícil en la situación actual que un alumno resulte seleccionado por tres o más pruebas independientes de distinta naturaleza, siendo más improbable la coincidencia en las edades más bajas o 5 y 7 años de edad frente a 12 años. Es decir, que una vez seleccionado por una prue-

ba de inteligencia individual, resulte además seleccionado por su rendimiento académico, autoconcepto y por el profesor, por dos vías independientes en este caso: a través del cuestionario para profesores de Renzulli y a través de las orientaciones genéricas dadas por el investigador sobre capacidades intelectuales, personales y sociales de los alumnos.

Aproximadamente la mitad de los alumnos estudiados resultaron seleccionados al menos por dos pruebas al mismo tiempo, aumentando ligeramente los porcentajes en sexto curso, casi el sesenta por ciento. Todos los alumnos pertenecían al grupo del 17 por % superior en la escala de Weschler o de MacCarty. Ello sugiere que los restantes instrumentos se fijan en aspectos parcialmente distintos que conviene precisar y valorar.

Un segundo tipo de consideraciones tiene que ver con las características de los más dotados comparados con el grupo general. En nuestro caso el grupo con superiores puntuaciones en C.I., destaca significativamente en el resto de las características estudiadas. Es decir, en rendimiento académico inmediato y diferido y en autoconcepto; y tiene mayores probabilidades que la muestra general de ser diagnosticado como capaz por sus profesores y compañeros.

Sin embargo, y aunque como grupo destacan en rendimiento escolar, hay dos fenómenos que deben ser objeto de mayor análisis. De una parte, el rendimiento escolar diferido u obtenido un curso escolar más tarde desciende respecto del obtenido en el curso escolar en que se recogieron los datos generales. El rendimiento diferido se ha obtenido de una muestra pequeña y la tendencia es la apuntada, que en parte podría explicarse por la regresión hacia la media y en parte por la ausencia de un sistema docente estimulante y exigente con la capacidad personal.

Un segundo fenómeno es que un pequeño grupo de los intelectualmente más capaces obtiene un rendimiento escolar insatisfactorio o anodino para su capacidad, fenómeno que afecta a los distintos cursos estudiados: segundo de preescolar, segundo y sexto de educación general básica y primero de educación primaria (Jiménez Fernández y Álvarez González, 1997). El rendimiento medio de las muestras con buen rendimiento oscila entre 8.5 y 7.55; el de las muestras con rendimiento bajo entre 5.5 y 5.66. No existen diferencias significativas en la capacidad intelectual de los grupos, salvo excepción.

Obtener un rendimiento mayor o menor no tiene en sí mayor importancia de no ser porque aparece asociado a otras características. Aunque los datos proceden de muestras pequeñas y las diferencias no son significativas salvo en algunos casos, la tendencia empírica es que los de rendimiento alto resultan diagnosticados por el profesor en proporciones mayores que los de rendimiento bajo; tienen puntuaciones más altas en la escala de autoconcepto y puntúan ligeramente más alto en las seis escalas del cuestionario de percepción del profesor de Renzulli: aprendizaje, motivación, creatividad, liderazgo, precisión, expresión y planificación si bien las diferencias respecto de los de bajo rendimiento sólo son significativas en las escalas de aprendizaje y de liderazgo. Esta tendencia podría ir en aumento pues el fracaso escolar declarado tiene lugar en la educación secundaria, principalmente. Por ello los programas de diferenciación curricular tendrían que comenzar tempranamente.

6. PROPUESTAS PARA LA INVESTIGACIÓN Y LA PRÁCTICA ESCOLAR

A la vista de lo expuesto se hacen las siguientes propuestas.

Trabajar con concepciones no restrictivas del concepto de capacidad, tratando de validar en nuestra realidad los supuestos del modelo o modelos elegidos. En el campo del diagnóstico, cada modelo impone o debe imponer su ley. Pero suele ocurrir que esta dimensión presenta un menor desarrollo práctico, por lo que la elección por parte del investigador de los instrumentos de medida cobran una importancia capital si quiere ser fiel a los supuestos de partida.

Los distintos modelos se deben de contextualizar. Parece que los profesores se forjan un juicio sobre la capacidad del alumno que se refleja en alguna medida en la calificación final que le otorga. Por esta razón entre otras, el juicio del profesor debería estar presente en toda valoración diagnóstica dado que dicha valoración de algún modo da direccionalidad al rendimiento final del alumno. Al mismo tiempo hay autores que señalan que se puede entrenar al profesorado sin demasiado trauma para que mejoren la objetividad de sus juicios diagnósticos (Guskín, Peng y Simon, 1992), al menos en el campo de los más dotados. En nuestro contexto, la consideración de sus juicios tendría un valor añadido pues implicaría una especie de entrenamiento docente, auto o heteroorientado, en el desarrollo diferencial del currículo para dar apoyo a la evaluación solicitada.

En el campo del rendimiento hay que prever el bajo rendimiento de un pequeño grupo y la regresión del rendimiento general que parece ocurrir con algunos alumnos capaces a medida que avanzan en el recorrido escolar. Podría deberse en cierta medida a la enseñanza homogénea y poco estimulante que se da en nuestros centros escolares. En este caso y para los más capaces en general, junto a la mejora de la estrategia diagnóstica hay que desarrollar y validar programas de enriquecimiento curricular de modo que centros y profesores tengan material adecuado para diferenciar la educación.

La capacidad intelectual tal y como es medida por los tests individuales de inteligencia no siempre se manifiesta a los ojos del profesor ni en el rendimiento del alumno. Si cambiara el proceder docente del profesorado en el sentido de dar a los discentes oportunidades de mostrar su capacidad a través de las actividades del aula, se evitaría la aparición de problemas en ciertos alumnos y la pérdida inconsciente del talento. En el caso de los muy creativos o con capacidades más específicas ocurre algo similar. La elaboración de modelos y el desarrollo de criterios para apoyar esta tarea, parece necesario.

La reciente legislación sobre los chicos de alta capacidad precisa ser aplicada con decisión y rigor de modo que su educación se sitúe en el marco general de atender a todas las diferencias humanas con significado para la educación dentro del centro ordinario, fundamentalmente. Pese a la experiencia de diferenciación curricular adquirida con la integración escolar de los discapacitados, no parece existan las condiciones objetivas para ofrecer a estos alumnos programas de enriquecimiento. Su atención diferenciada debe encuadrarse en un plan sistemático articulado en las rutinas del centro o estará condenado al fracaso.

En esta línea es preciso ofrecer a orientadores, profesores y centros modelos que especifiquen dimensiones a observar, instrumental adecuado y estrategias de acción docente coherentes con dichos modelos. La familia debe estar presente y hay que trabajar en la línea de optimizar su colaboración con el centro.

Como indica la norma legal, la aceleración de curso debe aplicarse con carácter excepcional y para alumnos excepcionales y habría que evaluar las condiciones y resultados de su aplicación.

Parece necesario prever la formación del pedagogo, del psicopedagogo y del profesorado en general incluyendo esta materia en los nuevos planes de estudio y en la futura regulación del actual certificado de aptitud pedagógica (CAP), por una parte; por otra, parece necesario pensar en la actualización de los que están ejerciendo profesionalmente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Benbow, C. (1991). Mathematically Talented Childen: Can Acceleration Meet Their Educational Needs? En N. COLANGELO y G.A. DAVIS. o.c. pp. 154-165.

Benbow, C. y Minor, L. L. (1986). Mathematically Talented Males and Females and Achievement in the High School Sciences. *American Educational Research Journal*, 3. v. 23, pp. 425-436.

Cohn, S. J. (1991). Talent Searches. En N. Colangelo y G.A. Davis. o.c., pp. 166-177.

Colangelo, N. y Davis, G. A. (1981). *Handbook of Gifted Education*. Massachusetts: Allyn and Bacon.

Friedman, L. (1989). Mathematics and the gender gap: a meta-analysis of recent studies on sex differences in mathematical tasks. *Review of Educational Research*, 2, v. 59, pp. 185-213.

Gadner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. Nueva York: Basic books.

Gagné, F. (1991). Toward a Differentiated Model of Giftedness and Talent. En N. COLANGELO y G.A. DAVIS. o.c., pp. 65-80.

Gagné, F. (1993). Constructs and Models Pertaining to Exceptional Human Abilities. En K.A. Heller at al. o.c. 69-88.

García Yagüe, J. at al. (1986). *El niño bien dotado y sus problemas*. Madrid: CEPE.

Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454.

Guilford, J. P. (1987). *La naturaleza de la inteligencia humana*. Buenos Aires: Paidós.

Guskin, S. L.; Peng, J. y Simon, M. (1992). Teachers React to Multiple Intelligences? Effects of Teachers stereotypes on Judgements and Expectancies for Students with Diverse patterns of Giftedness/Talent. *Gifted Child Quaterly*, 1, v. 36, pp. 32-37.

Heller, K. A. (1993). Structural Tendencies and Issues of Research on Giftedness and Talent. En K. A. Heller at al. o.c., pp. 49-68.

Heller, K. A., Mönks, F. J. y Passow, A. H. (1993). *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon.

Hollingsworth, L. S. (1942). *Children above the 180 IQ*. Nueva York: Harcourt, Brace and World.

Jiménez Fernández, C. (1991). Alumnos biendotados. Problemática de su identificación y educación. En Jiménez Fernández, C. (Coor.). *Lecturas de Pedagogía Diferencial*. Madrid: Dykinson, pp. 171-192.

Jiménez Fernández, C. (1995). Modelos de intervención pedagógica con alumnos biendotados. *Revista de Ciencias de la Educación*, 162, pp. 215-231.

Jiménez Fernández, C. (1996). Diagnóstico de los alumnos más dotados. *Revista Española de Pedagogía*, 205, pp. 425-450.

Jiménez Fernández, C. (1997). *Pedagogía Diferencial*. Madrid: UNED, pp. 111-119 y 251-271.

Jiménez Fernández y Álvarez González, B. (1997). Alumnos de alta capacidad y rendimiento escolar insatisfactorio. *Revista de Educación*, 313, pp. 279-296.

Jones, L. y Samart, T. (1995). Confidence and Mathematics: a gender issue? *Gender and Education*, 2, v. 13, pp. 99-104, pp. 49-68.

Kulik, J. A. y Kulik, Ch. (1991). Ability Grouping and Gifted Students. En N. Colangelo y G.A. Davis, o.c., pp. 178-192.

Lubinsky, D.; Benbow, C. y Sander, Ch. (1993). Reconceptualizing Gender differences in Achievement among the Gifted. En K. A. Heller at al., o.c., pp. 693-707.

Marland, S. P. (1972). *Education of the Giftes and Talented. Report to the Subcommittee on Education. Committee on Labor and Public Welfare*. U. S. Senate. Washington, D.C.: Gouvernement Printting Office.

Ministerio de Educación y Ciencia (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: Autor.

Ministerio de Educación y Ciencia (1992). *Orientaciones didácticas. Secundaria obligatoria*. Madrid: Autor.

Ramos Ford, V. y Gadner, H. (1991). Giftedness from a Multiple Intelligence Perspective. En D. Collangello y G.A. Davis. o.c. pp. 55-64.

Renzulli, J. S. (1978). What Makes Giftedness? Reexamination of a Definition. *Phi Delta Kalpa, 60*, pp. 180-184.

Renzulli, J. S. (1994). Desarrollo del talento en las escuelas. Programa práctico para el total rendimiento escolar mediante el modelo de enriquecimiento escolar. En Y. BENITO (Coor.). *Intervención e investigación psicoeducativa en alumnos superdotados*. Salamanca: Amarú Ediciones, pp. 175-217.

Renzulli, J. S. y Delisle, J. R. (1982). Gifted Persons. En Mizet, H. E. (Ed.). *Encyclopedia of Educational Research*. Londres/Nueva York, pp. 723-730.

Renzulli, J. S. y Reis, S. M. (1991). The Schoolwide Enrichment Model: A Comprehensive Plan for the Development ot Creative Productivity. En D. Colangelo y G. A. Davis. o.c., 111-141.

Schiever, S. W. y Maker, C. J. (1991). Enrichment and Acceleration: An Overview and New Directions. En N. Colangelo y G. A. Davis. o.c. pp. 99-110.

Southern, W. T.; Jones, E. D. y Stanley, J. C. (1993). Acceleration and Enrichment: The Context and Development of Programs Options. En K. A. Heller at al., o.c., pp. 387-410.

Stanley, J. C. (1973). Accelerating the educational progress of intellectually gifted youths. *Educational psychologists*, 10, pp. 133-146.

Stanley, J. C. (1977). The predictive value of the SAT for brilliant seven and eigth graders. *College Board Review*, 106, pp. 2-7.

Stanley, J. C. y Benbow, C. P. (1983). SMPY´s first decade: ten years of posing problems and solving them. *The Journal of Special Education*, 1. v. 17, pp. 11-25.

Sternberg, R. (1991). Giftedness According to the Triarchic Theory of Human Intelligence. En D. Colangelo y G.A. Davis (Eds.). o.c., pp. 45-54.

Sternberg, R. (1993). Procedures for Identifiyng Intellectual potential in the gited: A perspective on alternative Metaphors of Mind. En K. A. Heller at al., o.c., pp. 1185-208.

Subonik, R. F. y Arnold, K. D. (1993). Longitudinal Studies of Giftedness: investigating the Fulfillment of Promise. En K. A. Heller at al. pp. 149-160.

Swiaek, M. A. y Benbow, C. P. (1991). Ten-Year Longitudinal Follow-Up of Ability-Matched Accelerated and Unaccelerated Gifted Students. *Journal Educational Psychology*, 4. v. 83, pp. 528-538.

Tannebaum, A. J. (1991). The Social psychology of Giftedness. En D. Collangelo y G. A. Davis. o.c., 27-44.

Terman, L. M. (1970). Psychological approaches to the biography of genius. En P. E. VERNON (Ed.), *Creativity*. Baltimore: Peguin books.

Terman, L.M. y Oden, M. H. (1947). The gifted child grows up. Twenty five years follow up of a superior group. En *Genetic Studies of Genius*, vol. 4, Stanford, Ca.: Stanford University Press.

Torrance, P. (1963). *Education and creative potential*. Minneapolis: Minnessota University Press. Traducción al castellano: *Educación y capacidad creativa*. Madrid, Marova, 1977.

UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors*. Madrid: Santillana-UNESCO.

Varios (1994). *La respuesta educativa a los alumnos superdotados y/o con talento*. Valencia: Coedición Ministerio de Educación y Ciencia y Generalidad de Valencia.

Wehaären, P. R. (1991). *Educación de alumnos superdotados*. Madrid: M.E.C.

Revista de Investigación Educativa, 1997, Vol. 15, n.º 2, págs. 235-245

APORTACIONES CONCEPTUALES Y METODOLÓGICAS EN TRES ÁMBITOS DE LA PEDAGOGÍA DIFERENCIAL. EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Teresa Aguado Odina
UNED

RESUMEN

A pesar de la creciente popularización en las sociedades europeas occidentales de los temas referidos a la diversidad cultural en educación, las medidas adoptadas no responden adecuadamente a las exigencias de un alumnado que se reconoce diverso culturalmente. La presente colaboración propone un enfoque de educación intercultural del que se delimita su concepto, bases teóricas y dimensiones fundamentales.

De acuerdo con las principales asunciones de este enfoque, se exponen algunas recomendaciones que regulen la investigación y la práctica educativa teniendo en cuenta que el sistema de educación pública debería ser capaz de garantizar que cada persona a la que se requiere asistir a la escuela reciba una enseñanza de calidad y no discriminatoria en razón de la clase, género, cultura.

ABSTRACT

Despite of the progressive popularization in the Western European societies of the cultural diversity subjects in education, the decisions and mesures adopted do not meet adequatly the requirements of the pupils ant their families. The article propose an intercultural education approache by exposing its concept, theoretical basis and dimensions.

According to the main assumptions of this approach, some recommendations are made in order to regulate the educational research and practice, considering that the public educational system ought to be able to guarantee that every person who is required to go to school is thaugt by someone who is prepared, knowledgeable, competent and caring.

Descriptores: *diversidad cultural, educación intercultural, investigación educativa.*

DIVERSIDAD CULTURAL Y EDUCACIÓN

El contexto en el que se sitúan las propuestas de educación intercultural es el de sociedades europeas en las que los movimientos migratorios y cambios sociales acaecidos durante las últimas décadas han modificado profunda y extensamente su tejido social y su población escolar. A pesar de la creciente popularizacion de los temas referidos a la diversidad cultural en educación asociados a propuestas de educación multicultural/intercultural, sólo de forma parcial y superficial se ha ido dando respuesta a las nuevas necesidades y conflictos derivados de estos cambios pues las medidas adoptadas no responden adecuadamente a las exigencias de un alumnado que se reconoce diverso culturalmente. Las prácticas reales desarrolladas en los centros educativos no parecen reconocer la necesidad de cambios que afecten a la cultura misma vivida y transmitida por la escuela.

Al analizar las razones que explican esta situación conviene reconocer la naturaleza misma de las cuestiones que se plantean y los intereses de quienes se han aproximado al área. Así, es evidente que abordar las cuestiones sobre diversidad cultural en educación es tema controvertido y polémico, transido de elementos axiológicos y de intereses sociopolíticos. La atención y el tratamiento concedidos a las diferencias etnoculturales en el ámbito educativo adopta una u otra forma según los objetivos que se plantean, el contexto en el que se aplican, los sujetos a los que se dirigen, los principios ideológicos de los que se derivan y las vinculaciones a grupos de poder económico y político.

Por otra parte, con demasiada frecuencia el discurso académico-político sobre diversidad cultural está en manos de no especialistas y de la prensa de divulgación. La consecuencia de esto es doble ya que, por un lado, sitúa el foco de estudio en temas que no son los esenciales para la teoría y la práctica educativas; y, en segundo lugar, se produce un proceso de oscurecimiento y ocultación de la teoría, investigación y desarrollo del consenso ya existente entre los especialistas en lo que se refiere a la naturaleza, objetivos y amplitud del área (Banks, 1996). La acumulación de reflexión teórica y de evidencias aportadas por la investigación está provocando un consenso emergente en torno a las metas y ámbito del área. No obstante, es también evidente que la variedad de esquemas conceptuales y perspectivas reflejan el hecho de la falta de un acuerdo completo (García, 1991).

Lo que aquí se presenta es una formulación de dicho consenso a manera de propuesta de tratamiento educativo de la diversidad sociocultural en el contexto de las

situaciones escolares propias de nuestro entorno sociopolítico. Para ello comenzamos por precisar algunas consideraciones que indiquen de qué hablamos cuando aludimos a diferencias culturales en educación:

a) El concepto de cultura del que partimos no se identifica con la Kultur alemana o la restringida visión de la cultura adadémica, sino que se definiría como:

> *"Un sistema conceptual y de valores que incluye creencias y expectativas, los patrones, rutinas, conductas y costumbres creadas y mantenidas por un grupo y que son utilizadas y modificadas por ese grupo. Ajustan y regulan las relaciones entre las personas, las cosas y la naturaleza"* (Figueroa, 1993).

b) Es preciso evitar una visión superficial o frívola de la cultura y abarcar sus dimensiones funcional, expresiva e instrumental sin limitarse a una visión académico-profesional que destaca unilateralmente su función transmisora de conceptos, habilidades y valores asociados a prestigio y status social (Bullivant, 1989; Camilleri, 1989; Jordán, 1992).

c) En las sociedades occidentales desarrolladas la diversidad cultural ha generado un micro-discurso propio que cuestiona las falacias sobre la homogeneidad monolítica y el etnocentrismo. Por su parte, los gobiernos europeos endurecen sus leyes de inmigración y asilo para los ciudadanos no comunitarios, haciéndolas cada vez más restrictivas. La contundencia de estas políticas pone en entredicho declaraciones genéricas de respeto a los derechos humanos.

d) Junto a las formas tradicionales de diversidad cultural representados por los grupos étnicos, minorías lingüísticas, inmigrantes, población rural/urbana; se han de tener en cuenta otras formas de diversidad cultural como son los grupos derivados de adscripciones generacionales, profesionales, de intereses, de necesidades sociales y personales específicas, grupos marginales.

e) No todos los rasgos de una cultura gozan de igual valor para las personas que se identifican con ella. Hay componentes esenciales que representan los aspectos de adhesión de un grupo social concreto (Jmolisz, 1984). Es preciso atender a los diversos componentes culturales y cuestionarse cuáles son relevantes en educación y aceptar que cada persona o grupo vive su cultura de forma específica aún compartiendo elementos comunes con su grupo de referencia.

f) Las diferencias culturales son constructos dinámicos, relaciones construidas socialmente antes que características estáticas, fijas, inherentes a los grupos e individuos. En caso contrario, las identidades culturales podrían ser utilizadas para clasificar, jerarquizar y legitimar un reparto desigual del poder y los recursos entre grupos definidos sobre la base de la etnia, la cultura o la lengua (Lévi-Strauss, 1993; Skutnabb-Kangas, 1990).

g) Toda cultura está en proceso de cambio, de reequilibrio como resultado del contacto entre grupos. Uno de los objetivos esenciales de la educación sería el desarrollo de disposiciones (conocimientos, valores, intereses, habilidades) acordes con el programa cultural específico que le sirva para entender, participar y mejorar un medio social concreto (Camilleri, 1985; Lipiansky, 1989; Mansiel, 1982).

Desde estas premisas iniciales la propuesta de atención a la diversidad cultural en educación que aquí se presenta se configura como un:

> *"Enfoque educativo basado en el respeto y valoración de la diversidad cultural, dirigido a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto, que propone un modelo de actuación, formal e informal, holístico, integrado, que configura todas las dimensiones del proceso educativo en orden a lograr la igualdad de oportunidades/resultados, la superación del racismo en sus diversas manifestaciones, la comunicación y la competencia interculturales"* (Aguado, 1995).

BASES TEÓRICO-CONCEPTUALES DEL ENFOQUE INTERCULTURAL

La evolución de este enfoque educativo está ligado a la **construcción de una teoría que proporcione los conceptos e interrelaciones que configuran el campo**, que proponga nuevos interrogantes y vías de investigación. La elaboración de una teoría adecuada a la que referirse es una tarea aún por realizar para la que contamos con el marco conceptual inicial aportado desde disciplinas como son la Antropología, Sociología, Psicología y Pedagogía. Ligar estos conceptos y propuestas teóricas con los temas escolares es la tarea a realizar con vistas a introducir mejoras en la investigación y la práctica educativas.

Desde la perspectiva antropológica las aportaciones de interés para fundamentar una propuesta de educación multicultural como la aquí presentada son múltiples:

1. Elaboración de conceptos clave como son los de cultura, grupo étnico, subcultura, minoría, marginalidad (García Castaño y Pulido, 1992).
2. Identificación de invariantes culturales, ámbitos que permanecen relativamente estables a lo largo del tiempo y que resisten inferencias de otros grupos culturales (Lawton, 1989).
3. Estudios referidos a los procesos y prácticas de socialización educativa y a la formación de la identidad cultural y social (Walcott, 1985).
4. Críticas al enfoque antropológico tradicional por restrictivo e insuficiente. Propuestas interaccionistas y dinámicas que ponen el énfasis en el dinamismo e intercambio (Suhane, 1993).

Las aportaciones de los **estudios sociológicos** se focalizan en varios puntos:

1. Estudios sobre formación de la identidad cultural, social e individual y los modelos que describen las relaciones sociales entre grupos.
2. Los modelos de conflicto al conceder a éste un lugar prominente en el proceso social/educativo. La atención se centra en intentos deliberados por parte de grupos desfavorecidos por cambiar la distribución de poder y prestigio.
3. El modelo estructural-funcional utiliza la noción de sistema como conjunto de partes interrelacionadas. Se trata de superar la dicotomía entre modelos de conflicto (naturaleza impersonal de las relaciones sociales) y modelos sociopsicológicos (naturaleza personal de las relaciones sociales).

Tres son las **líneas de indagación psicológica** que han realizado aportaciones relevantes para nuestro enfoque:

1. La perspectiva crosscultural adoptada en Psicología Social al analizar los procesos de contacto entre culturas mediante la formulación de dos conceptos clave: fuerzas sociales e intercambio crosscultural.

2. Desde modelos cognitivos se han estudiado los procesos cognitivos incolucrados en la formación y mantenimiento de actitudes, atribuciones y estereotipos; así como en la construcción de la identidad cultural individual y social (Moghaddam, Taylor y Wright; 1993).

3. El análisis que el paradigma histórico-cultural desarrollado por los psicólogos educativos hace del papel que la cultura desempeña en la formación y desarrollo de las funciones psíquicas a través de la interiorización de los instrumentos culturales por parte del alumno. La acción educativa formal e informal debería implicar la acción de profesores y alumnos integrados en sistemas de actividad significativa para ambos y adecuados a los sistemas funcionales de todos los implicados en el proceso (Álvarez y Wertsch, 1995).

Los presupuestos pedagógicos desde los que se fundamenta el enfoque adoptados se concretan en dos:

— Modelo diferencial-adaptativo que define las características de individuos y grupos como relaciones dinámicas y no como entes fijos utilizados para etiquetar y clasificar. Las dificultades académicas de grupos determinados no pueden explicarse/justificarse en términos de discapacidad del alumno o el grupo por supuestas deficiencias genéticas (Jensen, 1969; Coleman, 1966) o por carencias socioculturales (Cohen y als., 1968).

— El análisis realizado desde la pedagogía crítica al insistir en la necesidad de promover la mejora colectiva y la igualdad estructural en el seno de la sociedad multicultural. Se señala la restricción e inadecuación de conceptos basados en la promoción individual dentro de una organización social injusta y perpetuadora de diferencias sociales. Es preciso atender al contexto y a las implicaciones políticas de toda propuesta de educación multicultural (Jaggar, 1983; Darder, 1991).

Las bases teóricas aquí formuladas son el entramado conceptual en el que se inserta el enfoque de atención educativa a la diversidad cultural ya enunciado, del que se derivan algunos **principios fundamentales para la práctica y la investigación en el ámbito escolar**:

1. *La meta última a lograr es la reforma de la escuela* y otras instituciones educativas que permitan a los alumnos de diversos grupos raciales, culturales y sociales experimentar una educación equitativa e igualdad de oportunidades (de entrada y de salida del sistema educativo).

2. *Los cambios en el sistema educativo deben incluir cambios no sólo en el curriculum, sino en todas las dimensiones del proceso:* actitudes y formación del profesorado, estrategias de enseñanza, motivación y comunicación, materiales y recursos, agrupamientos y evaluaciones, metas y normas del centro (Bennett, 1992; Sleeter y Grant, 1988).

437

3. *Atender a la integración de contenidos y a los procesos mediante los que se construye el conocimiento.* Lo primero implica el uso de ejemplos, datos, informaciones de los diversos grupos y culturas con los que ilustrar conceptos básicos, principios, generalizaciones y teorías. Lo segundo supone considerar la forma en que las asunciones culturales implícitas, los marcos de referencia, perspectivas y sesgos dentro de una disciplina influyen en las formas en que el conocimiento se construye (Harding, 1991; Banks, 1996).

4. *La educación recibida en las escuelas debe garantizar no sólo la igualdad de oportunidades de acceso a la educación, sino la igualdad de experiencias eficientes y potenciadoras.* Esto implica la utilización de técnicas y métodos que faciliten el éxito académico de los alumnos de diversos grupos sociales, raciales y culturales (Cummins, 1986; Grant y Tate, 1996).

5. *La superación del racismo y la discriminación exige el análisis de las actitudes raciales de alumnos y profesores* para sugerir estrategias que ayuden a desarrollar actitudes y valores democráticos y el desarrollo de la competencia para desenvolverse en medios socioculturales diversos.

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA INTERCULTURAL

Para que la educación intercultural sea mejor comprendida y aplicada de forma consistente con la teoría ya expuesta, se recomienda detenerse en cada uno de las dimensiones anteriores para, desde cada una de ellas, **promover la indagación según unas premisas previas** (Rogler, 1989; Padilla y Lindholm, 1996).

1. *Toda investigación planteada desde este enfoque debería ser sensible a las diferencias culturales* mediante un continuo y abierto proceso de adaptaciones conceptuales y metodológicas diseñadas para ajustar el proceso de indagación a las características del grupo estudiado. Se trata de promover una investigación educativa intercultural en la que la atención a las diferencias culturales se contemple tanto en la composición/funcionamiento de los equipos de investigación como en la planificación y desarrollo del diseño.

2. *Recurrir a diseños mixtos y complejos que utilicen métodos diversos y complementarios.* Utilizar estrategias multimetodológicas que, aún a riesgo de solapamientos parciales, aportan soluciones a los problemas planteados. Es preciso superar la dicotomía entre enfoques cuantitativos y cualitativos al abordar las cuestiones de interés en el área. Se propone un pluralismo integrador que, entre otras aportaciones, permita una mayor preocupación por el contexto sociocultural y reconoce el papel de la investigación como contribución al cambio (Dendaluce, 1995). P.e., se están utilizando fórmulas combinadas de estudios etnográficos y análisis de regresión no lineal múltiple para estudiar los efectos del clima social/multicultural sobre el aprendizaje y otras variables a él asociadas.

No es menos importante promover la interdisciplinariedad de planteamientos e investigadores y atender de forma específica al análisis de procesos en diversas situaciones (Bartolomé Pina, 1996) y crear una secuencia de investigaciones encadenadas que permita elaborar un cuerpo de conocimientos en torno a las cuestiones que nos preocupan.

3. *Rigor en la identificación, descripción y selección de las muestras a estudiar.* Comprender las características de la población a estudiar es cuestión crítica si se aspira a generalizar los resultados y replicar los hallazgos. La descripción y selección de la muestra debe incluir información significativa en cuanto a sus características demográficas, posibilidad de obtener su representatividad al azar y de permitir una replicación. Un error frecuente es confundir etnia/cultura/grupo social y proporcionar escasa información sobre estructura familiar, lengua familiar, nivel educativo padres/tutores, ingresos familiares y grado de aculturación.

4. *Atender a las dificultades asociadas a barreras culturales o linguísticas.* Esto implica reconocer el sesgo del propio investigador limitado por su propio medio vital y académico que influye modulando sus opciones epistemològicas e interpretación de la realidad. Junto a esto, comprender la idiosincracia y heterogeneidad de los grupos exige la implicación de personas de los grupos culturales analizados no sólo como traductores, entrevistados o analistas informáticos, sino como planificadores e intérpretes de los resultados de la investigación. En algunos casos, las personas de grupos desfavorecidos o en situación irregular pueden percibir la investigación como una forma de explotación en la cual el grupo no recibe ningún beneficio. La participación en el estudio está asociada al tipo de beneficio personal/comunitario a obtener. Las barreras linguísticas se manifiestan no sólo cuando se carece de una única lengua de comunicación sino cuando se ignoran las variantes dialectales y generacionales propias de los grupos estudiados.

5. *La instrumentación y medición deberìan ser apropiadas para evaluar cambios* debidos a condiciones de tratamiento educativo o condiciones experimentales o para examinar diferencias de grupo de forma ajustada. Entre otras, dos preguntas son clave:

a) *¿Son los instrumentos seleccionados apropiados para ser utilizados con los grupos en cuestión?* Dos de los instrumentos más frecuentemente utilizados son las escalas de ejecución y escalas de autoestima. Una práctica habitual es traducir las escalas sin evaluar su compatibilidad y transferibilidad. Así, los tests de habilidad cognitiva están planteados careciendo de un modelo basado teóricamente que analice la influencia de los factores relacionados con la cultura (Helms, 1992). Las escalas de autoestima deberían plantearse desde modelos multidimensionales en los que se consideren las dimensiones sociales (inteligencia) y personales (satisfacción consigo mismo). Las escalas habituales están planteadas para normas de clase media. Los items reflejan las conductas típicas del grupo patrón sin tener en cuenta el signifcado que tienen para el grupo estudiado. Sería necesario elaborar instrumentos adecuados a los patrones /conductas de referencia de los grupos y elaborar instrumentos específicos con los que medir variables cuya influencia en la explicación de logros escolares es evidente (p.e., grado de aculturación, variables motivacionales, etc.) (Padilla, 1990).

b) *¿Existen diferencias en el patrón de respuesta de personas pertenecientes a diferentes grupos culturales?* Se ha acumulado evidencia que permite responder afirmativamente en el caso de las escalas de tipo Likert y se constata una relación inversa entre clase social y deseabilidad de aceptación (Ross y Mirowsky, 1984). Algunas cautelas a adoptar cuando se aplican escalas y cuestionarios sería la de hallar la fiabilidad interna del instru-

mento para cada grupo por separado (p.e., alpha de Cronbach). El nivel de fiabilidad exigido dependerá de las decisiones a adoptar sobre la base de las puntuaciones obtenidas y de las consecuencias de esas decisiones (r=.70/ .50). En el caso de recurrir al análisis factorial exploratorio, es preciso establecer si los constructos medidos tienen el mismo significado para todos los grupos. Si emerge una estructura factorial diferente de la propuesta, el investigador debería replantear tanto los análisis de datos como lo que la diferencia en la estructura factorial significa para el grupo estudiado.

ACTUACIÓN EDUCATIVA INTERCULTURAL

Las asunciones teóricas desde las que se ha planteado la propuesta de educación intercultural y la evidencia acumulada por las investigaciones realizadas desde diversos ámbitos, permiten señalar algunas recomendaciones generales sobre las condiciones en las que deberían ordenarse las actuaciones escolares orientadas a cumplir los objetivos y cubrir las dimensiones propias del enfoque adoptado. Entre otras:

1. *Combinar rigor académico y apoyo social*, lo cual supone mantener altas expectativas, centrarse en la comprensión más que en la decodificación de la información, dar sentido a los contenidos de enseñanza. La ausencia de un curriculum académico exigente es la vía más efectiva de fomentar la discriminación. Actualmente, las escuelas con alumnos de grupos minoritarios o de bajos ingresos ofrecen menos oportunidades educativas, más bajas calificaciones y más programas compensatorios.

2. *Recurrir a recursos y estrategias didáctico-organizativas variados y adecuados a la diversidad del alumnado*. Esto implica el uso de agrupaciones diversas según las diferentes tareas y objetivos instructivos, el aprendizaje cooperativo en lugar de fórmulas básicamente competitivas; las normas para regular y asegurar la participación de los alumnos por turno; el abandono del modelo de lección dirigida como fórmula de transmisión del conocimiento por otras en las que los proyectos/planes de trabajo individual sean posibles; el fomento de interacciones diversas entre profesores y alumnos. Estas medidas permiten anticipar dificultades, establecer cuáles son los conocimientos previos, fomentan la participación y el uso de procesos cognitivos de nivel más alto (Berliner, 1984; Darling-Hammond, 1996).

3. *Incluir el conocimiento de los estudiantes como recurso educativo*. La autoestima y la valoración del propio grupo de referencia son esenciales para el desarrollo humano. La resistencia del estudiante cuando su lengua /cultura son rechazadas se manifiesta de formas bien distintas, entre ellas el rechazo de su propio grupo cultural y, por tanto, de lo que integra su propia autoestima e identidad. El profesor tiene una labor fundamental en cuanto a etnógrafo que explora los conocimientos y experiencias de sus alumnos, observándoles en clase, recreo, actividades comunitarias; hablando con ellos, sus familias y amigos. Esta implicación regular y persistente hará posible la integración en el currículum de las diversas culturas presentes.

4. *Facilitar el acceso de los centros a cursos, materiales y equipos que garanticen la calidad de la educación impartida y, por ende, la igualdad de oportunidades*. Esto supone dotar de recursos financieros suficientes que den lugar a inversiones reales en materiales y for-

mación del profesorado. Actualmente las diferencias entre escuelas son manifiestas en cuanto a adjudicación y uso de materiales y recursos. Sería preciso que en los centros con alumnos minoritarios o de bajos recursos:

— Los equipamientos tecnológicos (ordenadores, audiovisuales) sean utilizados tanto para la práctica de habilidades tanto como para programación, búsqueda de datos, solución de problemas, planificación, etc.

— Ofrecer programas individualizados adaptados según características asociadas al grupo cultural de referencia.

— Cambios estructurales que acompañen a los programas de educación compensatoria y de enseñanza del español, los cuales no deberían desarrollarse "en paralelo" a la dinámica habitual del centro.

5. *Los programas compensatorios* merecen una atención especial por nuestra parte dado que son la fórmula implantada por el MEC para atender al alumnado multicultural. Tal y como están siendo aplicados estos programas nunca serán efectivos para remediar el bajo rendimiento mientras se implanten en un sistema que educa a algunos grupos de forma tan pobre a como los valora. Por el contrario, pueden fomentar actitudes negativas y discriminación si se regulan de forma especial y se aplican procedimientos que nada tienen que ver con el quehacer habitual del aula/centro.

6. *La formación y apoyo al profesorado es cuestión que no es suficientemente atendida.* Entre otras medidas, sería preciso incluir la formación en diversidad cultural como parte del currículum de formación inicial y continua, fomentar los grupos de trabajo y discusión con asesoramiento, regular la adscripción del profesorado a clases y programas específicos.

7. *Adaptar estos principios generales a las circunstancias locales.* Será cada institución/escuela la que encaje hábilmente estas recomendaciones a su propia situación formulando una versión local y única de lo que hemos llamado educación intercultural.

La educación pública debería ser capaz de garantizar que cada persona a la que se exige ir a la escuela reciba una formación de calidad que garantice la igualdad de oportunidades, el acceso al mundo laboral y a otros recursos sociales. Hoy por hoy esto no es cierto para determinados grupos socioculturales. Identificar y eliminar prácticas discriminatorias pasa por comprender cómo las diferencias de clase, género y cultura modulan la calidad de la educación que se imparte en las escuelas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguado, M.T. (1996). *Educación Multicultural. Su teoría y su práctica.* Cuadernos de la UNED, n 152, Madrid: UNED.

Álvarez, A. y Wertsch, P. (1996). Socio cultural research in education. *Jornadas sobre Sociocultural Studies*, Madrid, 1994.

Apple, M. (1993). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age.* New York: Routledge.

Banks, J.A. (1996). "Multicultural Education: Historical Development, dimensions and practice". En Banks, J.A. y Mc Gee Banks, Ch.A. (eds.) *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Mcmillan Pub., 3-23.

Banks, J.A. y Mc Gee Banks, Ch.A. (eds.) (1996). *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Mcmillan Pub.

Bartolomé Pina, M. (1996). "Panoràmica general sobre investigación en Edicación Intercultural en Europa". *European Conference on Educational Research*. Sevilla, sepbre. 1996.

Bennett, Ch. (1990). *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice*. New York: Allyn and Bacon.

Berliner, D.C. (1984). "Making the right changes in preservice teacher education. En *Phi Delta Kappan*, 66 (2), 94-96.

Bourdieu, P. (1977). "Cultural reproduction and social reproduction." En J. Karabel (ed.) *Power and ideology in education*. Oxford University Press, New York, 487-510.

Bullivant, T. (1989). Culture nature and meaning for teachers. En J.A. Banks (de.) *Multicultural Education. Issues and Perspectives*. Londres: Allyn and Bacon, 27-45.

Camilleri, C. y Cohen, M. (1989). *Chocs de cultures: concepts et enjeux pratique de l´interculture*. París: L´Harmattan.

Cohen, L. y als. (1986). *Multicultural Education. A sourcebook for teachers*. Harper Educational Series. Londres: Harper & Row Pub.

Coleman, J.S. (1966). *Equality of educational opportunity*. National Center for educational statistic. Washington.

Cummins, J. (1986). "Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard Educational Review*, 56, 18-36.

Darder, A. (1991). *Culture and power in the classroom. A critical for bicultural education*. New York: New York University Press.

Darling-Hammond, L. (1996). "Inequality and access to knowledge". Banks, J.A. y Mc Gee Banks, Ch. A. (eds.) (1996). *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Mcmillan Pub., 465-483.

Dendaluce, Y. (1995). Avances en los métodos de investigación educativa en la intervención psicopedagógica. *Revista de Investigación Educativa*, 26, 2º semestre, 9-32.

Figueroa, P. (1993). Education for cultural diversity. Londres: Routledge.

Ferguson, R.F. (1991). "Paying for public education: New evidence on how and why money matters". *Harvard Journal on Legislation*, 28 (2), 465-498.

García, E. (1991). "Language, culture and education". En L. Darling-Hammond (de.) *Review of research in education*. Vol. 19, 51-98.

García Castaño, F. y Pulido Moyano, R.A. (1993). "Some reflections on the Spanish Case. En *European Journal of Intercultural Studies*, vol. 4, 2, 67-80.

Gordon, B.M. (1996). "Knowledge construction, competing critical theories and education". Banks, J.A. y Mc Gee Banks, Ch.A. (eds.) (1996). *Handbook of Research on Multicultural Education*. Mcmillan Pub. New York, 184-199.

Grant, C.A. y Tate, W.F. (1996). Multicultural Education through the lens of the Multicultural Education research literature. Banks, J.A. y Mc Gee Banks, Ch.A. (eds.)

(1996). *Handbook of Research on Multicultural Education.* Mcmillan Pub. New York, 145-166.

Harding, S. (1991). Whose science? Whose knowledge? Thinking from women´s lives. Ithaca. Cornell University press, New York.

Helms, J.E. (1992). Why is there no study of cultural equivalence in standardized cognitive ability testing? American Psychologist, 47, 1083-1101.

Jaggar, A.M. (1983). *Feminist politics and human nature.* Rowman & Allenhald, Totowa: New Jersey.

Jensen, A.R. (1969). Varieties of individual differences in learning. En R.M. Gagné (de.) *Learning and individual differences.* New York: Merrill Pub.

Jordan, J.A. (1992). *L´educació multicultural.* Barcelona: CEAC.

Juliano, D. (1993). *Educación Intercultural. Minorías étnicas y escuela.* Eudema, Madrid.

Ladson-Billings, G. (1992). *Culturally relevant teaching.* New York: Longman.

Levine, D.V. y Lezotte, L.W. (1996). "Effective schools research". Banks, J.A. y Mc Gee Banks, Ch.A. (eds.) (1996). *Handbook of Research on Multicultural Education.* New York: Mcmillan Pub., 525-547.

Levi-Strauss, C. (1993). *Raza y cultura.* Madrid: Cátedra.

Lipiansky, E.M. (1989). *La communication interculturelle.* París: Armand Colin.

Mansiel, M. (1982). *La communication interculturelle.* En Intercultures, 7, 39-57.

Martínez, R. y Dukes, R.L. (1987). Race, gender and self.esteem among youth. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences,* 9, 427-443.

Mehan, H.; Okamoto, D.; Lintz, A. y Wills, J.S. (1996). "Ethnographic studies of Multicultural Education in classrooms and schools". Banks, J.A. y Mc Gee Banks, Ch.A. (eds.) (1996). *Handbook of Research on Multicultural Education.* New York: Mcmillan Pub., 129-143.

Moghaddam, F.M.; Taylor, D.M. y Wright, S.C. (1993). *Social Psychology in cross-cultural perspective.* New York: Freeman and Company.

Oakes, J. (1992). "Can tracking research inform practice? Technical, normative and political considerations. En *Educational researcher,* 21(4), 12-21.

Padilla, A.M. y Lindholm, K.J. (1996). "Quantitative educational research with ethnic minorities". Banks, J.A. y Mc Gee Banks, Ch.A. (eds.) *Handbook of Research on Multicultural Education.* New York: Mcmillan Pub., 97-115.

Rogler, L.H. (1989). The meaning of culturally sensitive research in mental health. *American Journal of Psychiatry,* 146, 296-303.

Ross, C.E. y Mirowsky, J. (1984). Socially desirable response and acquiescence in a cross-cultural survey of mental health. *Journal of Health and Social Behavior,* 25, 189-197.

Skutnabb-Kangas, T. (1990). "Legitimating or deligitimating new forms of racism. Role of researchers. En *Journal of Multilingual and Multicultural Development.* Vol. VII, 1-2, 77-100.

Sleeter, C.E. (1996). "An analysus if tge critiques of Multicultural Education".

Revista de Investigación Educativa, 1997, Vol. 15, n.º 2, págs. 247-271

EDUCACIÓN ADAPTATIVA

Mercedes García García[1]
U.C.M.

Es fácil que estemos de acuerdo en reconocer que la variabilidad está presente en todas las aulas: tanto en los estudiantes, como en los profesores, como en las materias, como en el funcionamiento del grupo, como en las distintas situaciones instructivas planteadas. También parece sencillo ponernos de acuerdo en que la intervención educativa, como proceso sistemático tendente a alcanzar niveles de aprendizaje/rendimiento óptimos, se diseña y desarrolla analizando las características más sobresalientes de cada situación y de cada grupo y, en casos particulares, teniendo en cuenta las necesidades individuales de los estudiantes. Desde este punto de vista, parece conveniente pensar que toda intervención educativa conlleva cierta adaptación.

Hoy en día el tópico de la *adaptación, o adecuación, o atención a la diversidad* está presente, en el entorno donde trabajamos, como un elemento necesario para lograr la calidad de nuestros procesos educativos. Este reconocimiento incluso ha llegado a la política educativa, que normalmente es el último peldaño de las innovaciones y de las tendencias teóricas. De hecho, la legislación educativa actual propone y recomienda a los centros que sean capaces de llevar a la práctica adaptaciones educativas (en su proyecto curricular, en sus programaciones, en la integración de niños con necesidades educativas especiales...).

El tema de la adaptación supone asumir la diversidad, las diferencias. En el cómo conceptualizamos esas diferencias (diferencias de grupo cultural, diferencias individuales, alta capacidad...) se configuran los distintos enfoques de la Pedagogía Diferencial; en este apartado vamos a centrarnos en las diferencias individuales de los estudiantes.

1 Dpto. M.I.D.E. Facultad de Educación. Pº Juan XXIII s/n —28040 MADRID—.
e-mail: mergarci@eucmax.sim.ucm.es

Los profesores intentamos responder a las diferencias de nuestros estudiantes, ya sea apoyándonos en sus puntos fuertes, evitando sus dificultades, o eliminando sus errores. En cualquier caso reconocemos que los estudiantes aprenden de diferente manera y es nuestra responsabilidad asegurarles la consecución de los objetivos utilizando los procedimientos más adecuados. En la medida que todos los estudiantes consigan los objetivos podemos pensar que nuestros procedimientos han sido eficaces. Por el contrario, en la medida que aumente el número de estudiantes que no consiguen los objetivos, podemos pensar que algún problema o algún error en nuestro planteamiento o en la implementación ha ocurrido. También podríamos pensar, por qué no, que el problema está en los alumnos, porque no sean capaces, porque carezcan de las competencias necesarias, o porque no estén suficientemente motivados.

El hecho es que las diferencias individuales están presentes en las aulas y han sido objeto de estudio en la investigación pedagógica diferencial y en ellas, precisamente, se centra el enfoque de la Educación Adaptativa.

LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DIFERENCIAL

En la investigación educativa, las diferencias individuales han estado presente de muy diversa manera. La investigación de carácter experimental las ha considerado fuente de error por lo que ha intentado excluirlas o controlarlas para que no interfirieran en la explicación de los resultados. Por el contrario, las diferencias individuales han sido el centro de estudio de la investigación correlacional o se han incluído como fuente sistemática de variación en la investigación ATI. Es evidente que la Pedagogía Diferencial se ha centrado en los dos últimos puntos. Pero esta línea de investigación es poco frecuente en nuestro área.

La mayoría de estudios diferenciales se centran en conceptualizar y estudiar la diversidad en términos grupales o "especiales" (sexo, cultura, edad, superdotación...)[2]. Está claro que estas líneas de investigación son necesarias e importantes, pero mi propuesta es que también iniciemos con mayor sistematización estudios centrados en aquellas diferencias individuales relevantes en el proceso educativo.

Desde mi punto de vista, entiendo que uno de los problemas principales de la Pedagogía Diferencial se centra en el estudio de la adaptación de los tratamientos educativos a las diferencias de los estudiantes (García, 1991) y que, aunque interesantes la determinación de grupos más homogéneos y la búsqueda de tratamientos diferenciados, las adaptaciones más significativas serán aquellas que se dirijan al estudiante como sujeto individual. En este campo nuestra función será doble, por un

2 En la revisión de algunas de las actas más recientes de Seminarios de AIDIPE, Congresos de Pedagogía, Psicología de la Educación, y Evaluación psicológica, así como los artículos de las revistas de investigación educativa RIE y RELIEVE, sólo encontramos tres referencias a la interacción: De Pablos y López (1986); Cardona (1992) y Serrano (1994-95).

lado, debemos conocer cómo se producen y cómo funcionan las adaptaciones educativas para, así, intentar explicar y controlar el aprendizaje y resultados deseados; por otro lado, debemos dirigir y mejorar la práctica docente haciendo que las adaptaciones sean eficaces.

La estrategia metodológica que subyace en el problema de la adaptación a las diferencias individuales es la búsqueda de interacciones significativas y consistentes entre tratamientos y estudiantes. Metodología que se conoce bajo el término ATI (aptitud-tratamiento-interacción) y que como propuesta y como enfoque metodológico cuenta ya con cuarenta años (Cronbach, 1957; Cronbach y Snow, 1977; Snow, 1985). Pero, con todos estos años de estudio y desarrollo ¿qué conocemos sobre el tema concreto de la adaptación educativa?, ¿podemos orientar, nosotros investigadores, a los profesores que se enfrentan con el reto institucional de tener que adaptar la instrucción?, en definitiva ¿hemos desarrollado principios de adaptación válidos y generalizables que expliquen los resultados educativos? Intentaremos responder a alguna de estas cuestiones en las páginas siguientes.

PASADO Y PRESENTE DE LA INVESTIGACIÓN A.T.I.

En 1977, Cronbach y Snow reconocían que ninguna ATI estaba lo suficientemente confirmada como para que pudiera orientar la práctica educativa, a pesar de las numerosas investigaciones desarrolladas bajo este paradigma. Pero el trabajo realizado no fue en vano, la incongruencia entre realidad e investigación, así como los errores detectados sirvieron para proponer posibles vías de actuación que permitieran conocer y explicar mejor las adaptaciones educativas con un fin eminentemente aplicado. Propuestas que iban desde la formulación de una teoría que guiara la investigación al desarrollo de estrategias puntuales del diseño de investigación (resumidas en la tabla 1). No fueron los únicos que revisaron los resultados de la investigación ATI. Durante la década de los 80 vuelve a retomarse alguna que otra vez este tema (Carbo, 1983; Koran y Koran, 1984; Phillips, 1985; Driscoll, 1987; Holloway, 1988; Tobias; 1989).

La investigación bajo el paradigma ATI sigue realizándose, pero ¿se han tenido en cuenta estas recomendaciones? y si, la respuesta fuera afirmativa, ¿hemos mejorado nuestro conocimiento sobre la adaptación educativa?, ¿podemos aplicar este conocimiento en la escuela? Veamos que ha pasado con la teoría, las aptitudes, los tratamientos y la metodología durante estos últimos años para así conocer dónde estamos y hacia dónde los investigadores educativos "diferenciales" deberíamos dirigir nuestros esfuerzos.

LA TEORÍA: EDUCACIÓN ADAPTATIVA

El enfoque que ha ido recogiendo y sistematizando el conocimiento producido por las interacciones analizadas es lo que hoy se denomina en el ámbito anglosajón *Educación Adaptativa*, término que sustituye al de Educación Individualizada; es decir, supo-

Tabla 1

PROBLEMAS Y RECOMENDACIONES EN LA INVESTIGACIÓN ATI REALIZADA DURANTE LAS DÉCADAS SETENTA Y OCHENTA

PROBLEMAS	RECOMENDACIONES
La falta de base teórica	Formular teorías de adaptación educativa que dirijan la investigación, generen hipótesis, prioricen las fases y secuencien el conocimiento. Intenten explicar qué características de las personas interactúan con qué características de los métodos educativos, se reúna progresivamente un cuerpo de conocimiento consistente y válido.
La determinación de qué aptitud es pedagógicamente relevante y cómo medirla	Utilizar constructos de características personales que diferencien a los sujetos en el tratamiento y en la forma de realizar las tareas de aprendizaje, determinando cuáles facilitan unos buenos resultados y cuáles son responsables de las bajas puntuaciones. Rentabilizar el esfuerzo de la investigación incluyendo con carácter exploratorio en el diseño junto a la aptitud central: una o más medidas de habilidad general, conocimiento previo, y datos de la historia personal y académica del sujeto. Por supuesto, medir válida y fiablemente.
La mala operativización de la variable tratamiento, la elección de niveles poco diferenciados, la brevedad y artificialidad de la intervención	Es necesario buscar una taxonomía de situaciones instructivas, una tipología útil de los tratamientos eficaces para cada área de conocimiento que se estén desarrollando en la práctica real, que puedan ser juzgados *a priori*, y que se apliquen durante suficiente tiempo como para que los alumnos se hayan familiarizado con ellos. Así mismo se deben incorporar medidas durante el proceso, para registrar las variaciones producidas durante la implementación de la intervención. Hay que evitar contrastar métodos definidos sólo por su etiqueta, es necesario especificar extensamente sus características y elegir los tratamientos cuidadosamente en función de las aptitudes incluidas.
Vinculación de los resultados a contextos específicos e incapacidad de generalizar los resultados.	La práctica escolar es flexible y sensible a las características de cada contexto y situación instructiva. Es difícil encontrar situaciones idénticas por lo que se hace difícil la réplica y, en consecuencia, la generalización. Habrá que analizar cada situación concreta, describir todas las circunstancias y sucesos del aula y utilizar los principios de adaptación formulados en la teoría para orientar el diseño de las adaptaciones. En cuanto a los resultados, se deben acumular estudios con las mismas variables, anotar la presencia y ausencia de un efecto, observar las concordancias y los resultados contradictorios. En cualquier caso, en el estado actual de ATI no debe pretenderse la generalización de los resultados sino, más bien, la validación de unos principios, de carácter local, puesto que sólo servirán para aquellos contextos similares a las circunstancias y sucesos de la adaptación probada.

ne la búsqueda y mejora del ajuste de la enseñanza al perfil individual de los estudiantes en contextos escolares regulares[3].

Desde la perspectiva de la Educación Adaptativa, lograr los resultados esperados depende de (Snow, 1997): el perfil individual, el ajuste de la instrucción al perfil individual, el tipo de objetivo y la situación instructiva particular. Por consiguiente, la Educación Adaptativa parte de los siguientes *supuestos*:

- el aprendizaje es un proceso complejo, multivariado y dinámico (Doyle, 1979; Bennett et al., 1986) que no sólo depende de qué y cómo se enseña sino que está relacionado con las características del estudiante (con lo que percibe y procesa) y con la situación instructiva (en particular, con la dificultad o complejidad de la tarea instructiva).
- el perfil individual se define en términos de aptitud o complejo aptitudinal (Snow y Lohman, 1984; Corno y Snow, 1986; Snow y Yalow, 1988) y se refiere a cualquier característica del estudiante que se manifiesta antes, durante y después de la intervención. Las aptitudes deben caracterizarse por ser buenas predictoras de la cantidad y variedad del aprendizaje al mismo tiempo que estar relacionadas con el tipo de tratamiento educativo.
- el ajuste de la instrucción se relaciona con el grado de apoyo instructivo o mediación y se operacionaliza en términos de estructura, complejidad, control y novedad (Snow y Yalow, 1988). Se hipotetiza que ante temas nuevos o complejos los tratamientos con mayor mediación se ajustarían a los estudiantes de baja aptitud, mientras que los tratamientos de menor mediación se ajustarían a los de alta aptitud (Phillips, 1985; Corno y Snow, 1986; Phillips, 1989).
- la eficacia de un tratamiento supone beneficiar a todos los estudiantes individualmente en contextos regulares de aula (Corno y Snow, 1986).
- los resultados sólo tienen validez para un determinado contexto.

APTITUD: DIFERENCIAS ENTRE- E INTRA- INDIVIDUALES

Aptitud es un término amplio que utiliza la Educación Adaptativa para referirse a las diferencias de los estudiantes y que incluye cualquier característica, cultural e individual, que informe sobre cómo será su aprendizaje o su rendimiento educativo (Corno y Snow, 1986). Es de carácter situacional puesto que van a constatarse diferencias intra-individuales en función de la tarea a realizar y del ajuste instructivo:

> *las diferencias aptitudinales de los alumnos siempre se consideran una función de la interacción entre personas y situaciones y no sólo como características personales. (...) Cuando las aptitudes del estudiante están bien ajustadas a la situación instructiva hay un progreso en su aprendizaje, cuando no están bien emparejadas,*

3 Aunque en ciertos campos se entiende por Educación Adaptativa la política y sistemas de integración escolar frente a la de segregación de los alumnos con necesidades educativas especiales, lo voy a utilizar en los términos empleados por autores como Glasser o Snow y sus colaboradores (Glasser, 1977; Snow y Lohman, 1984; Corno y Snow, 1986).

> *el aprendizaje es difícil o falla por completo. (...) Los profesores que parten de este enfoque explican el éxito o fracaso por la interacción estudiante-situación en lugar de atribuírselo únicamente al estudiante.* (Snow, 1997, pp. 356-7)

En la revisión de Cronbach y Snow (1977) las variables que, principalmente, han producido interacciones significativas, utilizando la puntuación media del curso como criterio, fueron la *capacidad general* (más que las capacidades específicas) y el *nivel de conocimiento previo.*

Actualmente, el *factor* G sigue siendo una buena aptitud diferencial (Snow, 1997) puesto que parece estar significativamente relacionado con el aprendizaje en muchas situaciones educativas dentro del aula, especialmente cuando el aprendizaje es difícil o cuando la enseñanza tiene algo de incompleta, desestructurada, nóvel o compleja. Así, como se puede observar en la tabla 2, parece que los tratamientos totalmente elaborados o estructurados beneficiarían a los de menor capacidad mientras que los tratamientos que dejan al estudiante la responsabilidad de elaborar, organizar y dirigir su propio aprendizaje beneficiarían a los de capacidad más alta (Snow y Yalow, 1988):

RESULTADOS ESPERADOS		
DESCRIPCIÓN DEL TRATAMIENTO	**BAJA G**	**ALTA G**
Colocar el peso del procesamiento de la información en el alumno	—	+
Utilizar explicaciones elaboradas o poco usuales	—	+
Plan de estudio nuevo	—	+
Incluir métodos o preguntas de descubrimiento	—	+
Estimular la autodirección del alumno	—	+
Poco estructurado o permisivo	—	+
Relevancia de la comunicación verbal	—	+
Ritmo rápido	—	+
Proporcionar los pasos mínimos de la enseñanza programada para que los alumnos lo elaboren	—	+
Proporcionar claves en los materiales difíciles	—	+
Reducir el peso del procesamiento de la información	+	0
Proporcionar todos los elementos esenciales mediante enseñanza programada	+	0
Simplificar o descomponer la tarea	+	0
Proporcionar textos redundantes	+	0
Sustituir la palabra por otros medios	+	0
Utilizar demostraciones, modelos o simulaciones simplificadas	+	—
Variar el formato de la enseñanza programada	?	?
Incluir preguntas intercaladas	?	?
Utilizar presentaciones gráficas y diagramas	?	?
Utilizar medios televisivos especializados	?	?

Tabla 2. *RESUMEN DE LAS HIPÓTESIS ATI QUE RELACIONAN LA CAPACIDAD GENERAL (G) CON DIVERSOS TRATAMIENTOS INSTRUCTIVOS:* — malo; + bueno; 0 inseguro; ? irrelevante (tomado de Snow y Yalow, 1988, p. 845)

Junto a la capacidad general, otros buenos predictores del éxito académico parecen ser la *motivación de logro*, la *ansiedad*, los *estilos cognitivos* y los *estilos de aprendizaje* (Snow, 1980; Corno y Snow, 1986; Sarason, 1987; Tobias, 1989). Pero no se trata de proponer un listado de variables pedagógicamente significativas; se trata más bien de comprender la heterogeneidad de la persona en su globalidad (Entwistle, 1995).

En esta línea se formulan las diferencias individuales en términos de lo que se denomina *complejo aptitudinal* (Corno y Snow, 1986) o *módulos contextuales adquiridos* (Bereiter, 1990). En situaciones reales, los efectos no pueden atribuirse sólo a una única aptitud si no que son el resultado de un conjunto de procesos cognitivos, destrezas, hábitos y actitudes (Corno y Snow, 1986). El complejo aptitudinal no es estable en el individuo, si no que se modifica y cambia en función de la tarea o situación instructiva planteada. Este constructo, en consecuencia, permitiría explicar las diferencias intra-individuales, el porqué un estudiante realiza bien un determinado tipo de tareas y peor otro diferente, y en el marco de la Educación Adaptativa por qué un estudiante necesita una mediación instructiva diferente en ocasiones diversas.

En la investigación ATI de los años 80-90 que hemos revisado parece que las variables de aptitud utilizadas son más informativas y están mejor seleccionadas que en la investigación anterior. En primer lugar, se han incluido más variables vinculadas al campo afectivo como: *miedo al fracaso* (De Leeuw, 1983; Kamsteeg y Bierman, 1989), *temperamento* (Kimball et al., 1984), *motivación de logro* (De Leeuw, 1983; Schonwetter, 1994). En segundo lugar, se han utilizado variables que sintetizan los componentes cognitivos y afectivos de la aptitud, como por ejemplo el uso del *Estilo Cognitivo* ya sea de forma única (Owie, 1983; Strawitz, 1984; Riddle, 1992; Riding y Sadler-Smith, 1992; Ridings y Watts, 1997) o en combinación con otras variables cognitivas (Fields, 1985) o afectivas (De Leeuw, 1983). En cuanto a los resultados ATI, sólo cuando se ha utilizado de forma única se han hallado algunas interacciones significativas.

Por otro lado, también se utiliza con frecuencia la variable *conocimiento previo*, utilizada sola (Kimball, 1984), acompañada de variables cognitivas (Veenman y Elshout, 1994) o junto a variables afectivas (Schonwetter et al., 1994). Otras variables cognitivas utilizadas, aunque en menor número de ocasiones, son la *habilidad general* (Swanson, 1990), la *visualización espacial* (Kiser, 1990) y la *aptitud analítica*-espacial vs. analítica-verbal (Lohman, 1984). Por último, la investigación ATI también ha utilizado como aptitud puntuaciones factoriales de características cognitivas relacionadas con el rendimiento derivadas de análisis de componentes principales (Federico, 1984) o de análisis cluster para identificar grupos similares (Mafokozi, 1995; Milne et al., 1997).

Entonces, parece que podemos decir que la tendencia de la investigación ATI revisada sigue alguna de las recomendaciones teóricas porque operativizan las diferencias de aprendizaje de los estudiantes, no sólo a través de sus componentes cognitivos, sino incorporando componentes afectivos que parecen iniciar, dar fuerza y mantener el procesamiento cognitivo de los estudiantes, reforzando la hipótesis de que *los estudiantes motivados pasan más tiempo en las tareas y, en consecuencia, suelen rendir mejor* (Anderson, 1981; Tobias, 1989). Y se empiezan a utilizar *aptitudes complejas*, producto de la combinación de varias variables significativas para el aprendizaje

(Shlechter et al, 1992; Mills y Ragan, 1994; Milne, 1997) de acuerdo con la propuesta teórica de buscar complejos aptitudinales, variables que son más informativas y propedeúticas del aprendizaje.

De todas formas, la riqueza de la aptitud elegida para adaptar la intervención está en manos del **diagnóstico**. Un diagnóstico simple, es decir, de una sola habilidad puntual elegida porque es fácilmente medible, llevará a adaptaciones puntuales y difícilmente generalizables a otras situaciones. En la medida que puedan seleccionarse aptitudes que diferencien a los sujetos en cuanto a su aprendizaje según el método utilizado y que pueda observarse cómo evoluciona a través de los procesos instructivos seguidos, podremos utilizar la aptitud según es concebida por la teoría adaptativa. Bajo esta perspectiva, se considera que un instrumento diagnóstico debe estar diseñado para facilitar la prescripción educativa, es decir, la toma de decisiones sobre qué tratamiento utilizar en función de la situación y del estudiante particular. Hoy en día, parece que existen técnicas de diagnóstico viables (Mislevy, 1993) cuya presentación ya fue objeto de otra ponencia y debate en nuestro foro (De la Orden et al., 1993). En cualquier caso, estos avances deberían repercutir en la investigación ATI actual utilizando, como aptitud, los procesos cognitivos empleados por los estudiantes para resolver tareas específicas, utilizando tests diagnósticos para la instrucción.

Ejemplos de un buen impulso de la metodología ATI, en términos reales y potenciales, son los que se están desarrollando en Europa. La primera, se refiere a los estudios del grupo holandés coordinado por Veenman y Elshout (1995) que, apoyados en los trabajos y recomendaciones teóricas y empíricas previas, inician y desarrollan un conjunto de estudios que siguen la investigación ATI más clásica. La segunda tendencia, se refiere a las investigaciones europeas sobre diferencias individuales y contexto educativo (Enstwistle, 1995) y que podríamos considerar un buen complemento y avance para la investigación ATI clásica. En estos trabajos las diferencias individuales se conceptualizan y miden como complejos aptitudinales con peso cognitivo (Ribaupierre y Rieben, 1995; Weinert y Helmke, 1995) o volitivo (De Corte, 1995; Lehtinen, 1995). Además, son estudios que destacan la relación entre los componentes cognitivos y afectivos de las diferencias individuales, midiendo: inteligencia (fluida y/o cristalizada), destrezas mentales, comprensión lectora, razonamiento, motivación para aprender, autoconcepto académico, disposición hacia el aprendizaje (De Corte, 1995; Lehtinen et al., 1995; Weinert y Helmke, 1995). Es decir, estudian organizaciones coherentes de estructuras cognitivas, conativas y afectivas de los estudiantes relacionadas con situaciones reales (Entwistle, 1995; Lehtinen et al., 1995) además de utilizar procedimientos diagnósticos viables en situaciones de aula. Por otra parte, presentan estudios longitudinales que destacan la importancia de las diferencias individuales en las historias de aprendizaje de los estudiantes y cómo éstas moderan los efectos de las diferencias instructivas (Lehtinen et al., 1995; Ribaupierre y Rieben, 1995). Por todas estas razones, todas ellas coherentes con la teoría adaptativa, parece lógico pensar que esta línea debería incorporarse a la investigación ATI más clásica.

Pero para la teoría adaptativa las aptitudes no sólo están presentes en la entrada y proceso instructivo, también deben manifestarse a la salida de la intervención. Es

decir, los **objetivos** deberían estar formulados en términos de aptitud (Corno y Snow, 1986) y ser evaluados en términos de relevancia y dificultad para los estudiantes.

En la investigación ATI la variable resultado por excelencia sigue siendo el rendimiento académico, aunque sólo en un caso se mida mediante prueba estandarizada (Kimball et al., 1984). El resto consiste el rendimiento de diversas materias (Owie, 1983; Kiser, 1990; Swanson, 1990; Strom et al, 1991; Shute, 1992) o en términos de dominio de conceptos (Fields, 1985; Kamsteeg y Bierman, 1989; Veenman y Elshout, 1994). Algunos estudios combinan rendimiento y aspectos actitudinales o motivacionales (Riddle, 1992; Schonwetter et al., 1994). En menor medida se utilizan como variables de resultado la preferencia (Schlechter et al., 1992; Riding y Watts, 1997); el razonamiento (De Leeuw, 1983); las conductas de aula (Lindvall, 1995); y la retención y/o transferencia (Strawitz, 1984; Riding y Sadler-Smith, 1992; Lindvall, 1995). La investigación ATI debe seguir trabajando en esta línea, buscando variables-resultado que sean coherentes con las aptitudes presentes en los objetivos generales de las distintas etapas del sistema educativo. Para ello parece necesario plantearse el estudio a medio y largo plazo, donde este tipo de aptitudes pueda manifestarse.

TRATAMIENTOS EDUCATIVOS EFICACES: COMPONENTES DIFERENCIADORES Y AJUSTE INSTRUCTIVO

La educación Adaptativa contempla dos tipos de intervenciones. Una, sería el entrenamiento de procesos cognitivos, la otra, sería la intervención ajustada al perfil individual de los estudiantes. La primera ya fue objeto de otra ponencia en AIDIPE (Bartolomé et al., 1993) por lo que nos centraremos en la segunda.

La Educación Adaptativa parte del supuesto de que no hay un único método eficaz para todos los estudiantes, la eficacia del tratamiento educativo depende, por un lado, del grado de ajuste de la intervención educativa a las necesidades y demandas del estudiante y, por otro lado, de la situación instructiva.

La teoría adaptativa asocia las diferencias en los resultados educativos al grado de apoyo instructivo que el método ofrece al estudiante en función de los procesos cognitivos que necesite poner en juego para realizar una tarea determinada; es decir, parece que las diferencias entre estudiantes relacionadas con los métodos educativos no se deben tanto al método en su conjunto, como a sus componentes y a la demanda aptitudinal que le requiere al estudiante (Corno y Snow, 1986). Parece que los **componentes diferenciadores** de los métodos de enseñanza se relacionan con la novedad, la complejidad y la cantidad de instrucciones o estructura guiada (Snow, 1980; Snow, 1987), entonces para poder predecir el rendimiento de un estudiante sería necesario analizar los componentes diferenciadores de los métodos utilizados en el aula, además de las aptitudes individuales. Así, se podría predecir el grado de ajuste del tratamiento al estudiante, partiendo de la hipótesis de que los tratamientos totalmente elaborados o estructurados producen pendientes menores que los tratamientos que dejan al estudiante la responsabilidad de elaborar, organizar y dirigir su propio aprendizaje, y

que este último tipo de tratamiento produciría pendientes mayores, perjudicando a los de más baja aptitud (Lohman y Snow, 1984; Snow y Yalow, 1988; Snow, 1997).

De todas formas los **ajustes** sólo deben emprenderse cuando se conoce o se supone que el tipo de tarea o problema a solucionar tiene una alta probabilidad de diferenciar los resultados de los alumnos y que este tipo de efecto no sea deseable como producto educativo (como sucede con los objetivos generales del sistema educativo o los de cualquier materia obligatoria). Por el contrario, habrá situaciones instructivas en los que el esfuerzo de la adaptación será, en principio, innecesario (por ejemplo cuando se quiere potenciar talentos específicos o cuando los resultados son positivos para todos los alumnos). Por otra parte, hay elementos instructivos que son eficaces o benefician a todos los estudiantes (Fraser et al., 1987; Walberg y Wang, 1987; Rosenshine y Stevens, 1990).

El conocimiento base para adaptar la instrucción a las características de los estudiantes parte de la investigación ATI. Este tipo de investigación asume que los métodos instructivos inducen a los estudiantes a usar procesos aptitudinales diferentes (Tobias, 1989). La utilización de un método, por una parte, favorecería el aprendizaje y la consecución de buenos resultados en aquellas personas cuyo perfil aptitudinal se ajustara al del método instructivo y, por otra parte, podría favorecer el desarrollo de nuevas aptitudes como resultado de ejercitarlas, en aquellas personas que no se ajustaran al perfil aptitudinal del método. Es decir, los métodos favorecen a un determinado tipo de estudiantes a la vez que son capaces de desarrollar aptitudes necesarias para el aprendizaje. Por ejemplo, a priori, los métodos abiertos, como los de descubrimiento, pueden producir diferencias entre los alumnos de alta y baja aptitud, porque mientras que los alumnos de alta aptitud suelen realizar bien las tareas incluso en situaciones donde lo que hay que hacer y el cómo hacerlo no están muy claras, este tipo de situaciones suele ser demasiado complejo y desestructurado para los de menor aptitud. Pero al mismo tiempo, este trabajo exige que el estudiante ponga en funcionamiento aptitudes, estrategias de búsqueda, análisis, organización de la información, interpretación, etc.; es decir, hace ejercitar procesos cognitivos necesarios e importantes para todos los estudiantes (ya sean de aptitud baja o alta) por lo que, a la larga, si no se utilizaran estos métodos se producirían diferencias importantes entre los estudiantes de alta y baja aptitud. De ahí que se plantee la necesidad de formular los objetivos a largo plazo en término de aptitudes y determinar en cada caso qué estrategia de ajuste/desajuste utilizar. En principio, la enseñanza debería utilizar las estrategias instructivas que se *emparejaran* al perfil individual del estudiante. Pero, también deberían incluirse estrategias *desemparejadas* como complemento, de forma que se promoviera en todos los estudiantes un trabajo mental más activo. Además parece que el emparejamiento se relacionaría más con un buen rendimiento inmediato mientras que el desemparejamiento posiblemente fuera mejor para la consecución de aptitudes a largo plazo (Snow, 1997).

Junto al ajuste y al perfil del estudiante, hemos dicho que la eficacia de un método depende de la situación instructiva y, concretamente, de los objetivos planteados. Los objetivos no sólo definen el tipo de aprendizaje que el estudiante debe lograr, si no que

también, llevan implícita la conducta cognitiva o aptitud que se quiere desarrollar (concepto, aplicación, construcción...) y que se plantean operativamente en los problemas cognitivos formulados en las tareas de aprendizaje. Esto es, objetivos y tareas/problemas de aprendizaje están estrechamente relacionados de forma que *diferentes categorías de problemas y diferentes metodologías llevarán a diferente tipo de conocimiento y destreza* (Dijkstra, 1997, p. 4). Debemos tenerlo en cuenta para diseñar entornos que favorezcan todo tipo de resultados, dando oportunidad a todos los estudiantes de lograr aptitudes de alto nivel cognitivo. Es por esta razón que debemos ajustar la intervención no sólo simplificando o secuenciando la tarea en pequeños pasos (reduciendo el nivel cognitivo de las tareas) si queremos que los estudiantes de aptitud baja ejerciten el aprendizaje de construcción mediante métodos exploratorios y de experimentación. La meta de cualquier proceso instructivo a largo plazo debe ser dirigir el aprendizaje de todos los estudiantes para que la mayoría sean capaces de realizar todo tipo de tareas con problemas cognitivos diferentes (Rohrkemper y Corno, 1988). Es aquí donde está la dificultad de lograr el equilibrio entre ajustar el tratamiento a las aptitudes del estudiante de forma que consiga los resultados esperados, al mismo tiempo que lograr aptitudes de aprendizaje de alto nivel. Quizás se consiguiera utilizando, progresivamente con los estudiantes de menor aptitud, estrategias de menor mediación instructiva para lograr un aprendizaje más activo y que permitieran al estudiante tomar más responsabilidad en su propio aprendizaje (Corno y Snow, 1986; Rohrkemper y Corno, 1988). Dijkstra (1997) recomienda analizar las tareas de los objetivos de aprendizaje y desarrollar estrategias de enseñanza que vayan de lo simple (o aprendizaje más pasivo mediante ejemplos) a estrategias más complejas que supongan aprendizaje exploratorio y experimentación. Estos pasos deben ser previos a la determinación de las variables de la investigación ATI y deben ayudar a la hora de elaborar diseños donde puedan ser analizados los efectos de los cambios de secuencia y ajustes realizados.

En cuanto a la elección del tratamiento en la investigación ATI reciente parece que está más relacionado con la teoría sobre ajuste instructivo. La mayoría de intervenciones se seleccionan y diferencian en términos de estructura, claridad y/o control, manifestándose interacciones significativas, principalmente de tipo ordinal, en la dirección teórica propuesta: los estudiantes de menor aptitud se benefician de intervenciones más estructuradas mientras que este tipo de intervención no suele influir en el aprendizaje de los de mayor aptitud (Barclay, 1983; Kamsteeg y Biuerman, 1989; Swanson, 1990; Riding y Sadler-Smith, 1992; Schonwetter et al., 1994; Veenman y Elshout, 1994; Lindvall, 1995; Riding y Watts, 1997). Una línea muy interesante aunque menos frecuente quizás por su dificultad, es la elección de alternativas bien diferenciadas (De Leeuw, 1983; Strawitz, 1984; Shute, 1992) que hacen poner en juego a los estudiantes aptitudes diferentes para lograr los mismos resultados y en los que se manifiestan, generalmente, interacciones significativas.

También hay estudios que eligieron tratamientos más generales, como enseñanza centrada/no centrada en el estudiante (Strom et al. 1991) o donde no hay gran diferenciación entre las alternativas (Fields, 1985). Como la teoría preveía, no se manifies-

tan interacciones, exceptuando el estudio de Kimball et al. (1984) que utiliza como tratamiento la enseñanza de recuperación extra diaria vs. no intervención, diferenciación poco relevante desde el punto de vista de la Educación Adaptativa.

Y, finalmente, otros tratamientos utilizados podríamos resumirlos en formato de trabajo (individual vs. pequeño grupo) (Riddle, 1992; Shlechter et al., 1992); y tipo de material (Riding y Watts, 1997) con resultados de interacción variados.

En la corriente europea la adaptación de la enseñanza está presente como un componente instructivo relacionado con la calidad (De Corte, 1995; Weinert y Helmke, 1995) pero carece de una buena operativización.

En definitiva, la investigación ATI que ha seguido las recomendaciones de los estudios anteriores y se encuadra en la Teoría Adaptativa, parece que está encontrando resultados consistentes, tendentes a confirmar que los tratamientos más estructurados, los que ofrecen más ayuda o medios se ajustan a los estudiantes de más baja aptitud, y los tratamientos menos estructurados, como los abiertos e inductivos, se ajustan a los de mayor aptitud.

ANÁLISIS DE LA INTERACCIÓN APTITUD-TRATAMIENTO: TRATAMIENTOS QUE *BENEFICIAN* Y TRATAMIENTOS QUE *PERJUDICAN* A LOS ESTUDIANTES

Si partimos de la afirmación de que ningún tratamiento beneficia a todos los estudiantes por igual, entonces estamos admitiendo la necesidad de analizar sistemáticamente las posibles interacciones entre diferentes elementos de la instrucción (métodos, materiales, refuerzos, etc.) y diferentes tipos de estudiantes, de forma que los resultados hallados nos permitan tomar decisiones sobre cómo adaptar la intervención a las características de los estudiantes. Los estudios ATI (interacción aptitud-tratamiento) han mostrado que las relaciones aptitud-resultado varían en función de las variables de tratamiento instructivo y que las diferencias aptitudinales existen antes, actúan durante y se producen por la instrucción (Snow, 1980).

Hay interacción aptitud-tratamiento cuando un tratamiento instructivo es significativamente mejor para un tipo de estudiantes mientras que otro tratamiento alternativo es significativamente mejor para otro tipo diferente de estudiantes. La interacción puede observarse en la obtención de rectas de regresión no paralelas (Cronbach y Snow, 1977; Snow, 1985). Cada tratamiento instructivo supone una recta de regresión diferente al incluir diferencias individuales entre-estudiantes relevantes para una determinada situación instructiva.

Básicamente se pueden obtener dos tipos de interacción, la llamada *disordinal* (fig. 1.a), cuando las rectas de regresión interseccionan dentro del rango aptitudinal considerado, y la interacción *ordinal* (fig. 1.b), cuando las rectas de regresión son significativamente diferentes una de otra, siendo una superior en el rango aptitudinal considerado. La conclusión que se deriva de estos resultados y la consiguiente toma de decisiones educativas varía si utilizamos un enfoque ATI o uno tradicional (Koran y Koran, 1984). En el caso de una interacción disordinal, la investigación experimental tradicional concluiría, seguramente, con la no diferencia entre-tratamientos educativos

mientras que la investigación ATI observaría grandes diferencias entre los tratamientos y, en consecuencia, propondría la mejora del rendimiento asignando un tratamiento diferente a cada tipo de estudiantes. Lo mismo sucedería en una interacción ordinal, mientras que la investigación más tradicional podría concluir que el tratamiento A (línea continua) es mejor que el B (línea discontinua) para todos los estudiantes, en cambio la investigación ATI observaría la diferencia entre tratamientos sólo para un determinado tipo de estudiantes.

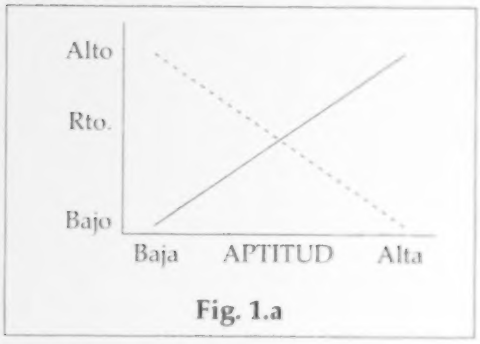


Fig. 1.a

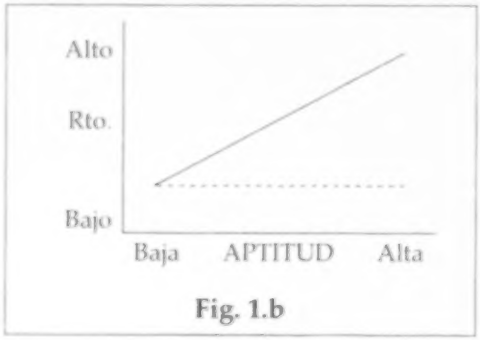


Fig. 1.b

Quisiera destacar la diferencia entre perjudicar y no mejorar que se deriva de resultados de interacciones disordinales y ordinales. Mientras que en la interacción disordinal cada tratamiento beneficia a un tipo diferente de estudiantes y perjudica al otro grupo (en términos de obtener peores resultados al compararlo con el otro método), en la interacción ordinal, un tratamiento beneficia a un tipo de alumnos pero no perjudica, aunque tampoco beneficia ni mejora el rendimiento, al otro tipo de estudiantes al compararlo con el otro método instructivo. Estos resultados y las decisiones tomadas tienen repercusiones, además, en el coste de la adaptación.

Si somos conscientes de las diferencias entre tratamientos según tipos de aptitud *pedagógicamente significativas*, podemos comprender que la elección de un único método, aunque significativamente sea mejor que otro para la media del grupo, pudiera repercutir negativamente en algún tipo de estudiantes. Conocidas las consecuencias, suponemos un mejor control a la hora de decidir el tratamiento y la observación sistemática de los posibles *efectos secundarios*. Como afirmaban Snow y Lohman (1984, 358-359):

> *(...) las comparaciones de tratamientos educativos, incluyendo las evaluaciones de programas, deberán incorporar pruebas de hipótesis ATI plausibles con el fin de interpretar adecuadamente las conclusiones sobre los efectos principales prometidos. Cualquier medio de aprendizaje puede ser estimulante para algunos estudiantes y pobre para otros. La investigación de diseños instructivos debería utilizar siempre lo que conoce sobre las diferencias individuales al objeto de determinar para quién es apropiado un método instructivo particular y para quién no lo es.*

A pesar de las reiteradas advertencias, la interacción no ha sido sistemáticamente analizada en la investigación educativa y aunque la investigación bajo en enfoque ATI sigue realizándose, es menos frecuente de lo que cabría esperar (por ejemplo, sólo 33 referencias se incluyen en el descriptor *Aptitud treatment interaction* de la base ERIC de las sólo una minoría son investigaciones primarias como puede observarse en el anexo). Las técnicas de análisis de varianza, a pesar de los argumentos en contra, siguen siendo las más utilizadas y, normalmente, sin grupos extremos, ni muestras grandes. Tampoco se suelen incorporar análisis descriptivos ni gráficas. Es decir, las recomendaciones en este campo no se han tenido en cuenta por lo general. De hecho, las interacciones con este tipo de análisis siguen teniendo dificultades de ser significativas y cuando surgen suelen ser de tipo ordinal.

Sin embargo, la incorporación de nuevos enfoques y metodologías introducidas en los últimos años parece facilitar la comprensión y manifestación de las interacciones entre aptitudes y tratamientos. Esta tendencia se refleja en la utilización de enfoques mixtos (Kamsteegt y Bierman, 1989; Veenman y Elshout, 1994), metodologías cualitativas (Veenman y Elshout, 1994; Lindvall, 1995) y modelos de ecuación estructural (Schonwetter et al, 1994; Riding y Watts, 1997). Hecho curioso es la diferente conclusión que se deriva de los datos utilizando datos cuantitativos y cualitativos en cuanto a la interacción, permitiendo rechazar la presencia de interacciones en el primer caso y aceptarlas en el segundo (Kamsteeg y Bierman, 1989). Las potencialidades y aportaciones de estas técnicas en la investigación sobre diferenciación educativa fue objeto de una ponencia anterior (García, Gil y Rodríguez, 1993) y, pienso que deben ser el complemento necesario a la investigación ATI más clásica.

En cualquier caso, la investigación ATI no puede sustituirse; en primer lugar, porque no puede desecharse algo sin ser utilizado; en segundo lugar, porque la finalidad de la investigación ATI, hoy más que nunca, sigue vigente: *emparejar los métodos instructivos a las características relevantes de los estudiantes*. Para aquellos que puedan pensar que ya está obsoleta, les recomiendo revisen de nuevo los artículos más clásicos. Lo que debe mejorarse es el análisis de la interacción, es decir, incorporar nuevas metodologías y técnicas que sustituyan a los modelos de análisis de varianza con el objeto de detectar ajustes significativos entre características instructivas y características aptitudinales. Y es en este contexto donde surge la necesidad de utilizar enfoques multimétodo: estudios correlacionales, estudios de caso, estudios observacionales, análisis cualitativos de datos de entrevistas, análisis de regresión, análisis de secuencias temporales, análisis causales, modelos jérarquico lineales, ... y, sobre todo, la necesidad de mejorar los enfoques teóricos y metodológicos para analizar el aprendizaje y las interacciones A-T en situaciones reales (Lehtinen et al., 1995).

A MODO DE CONCLUSIÓN: DÓNDE ESTAMOS Y HACIA DÓNDE DIRIGIR NUESTROS ESFUERZOS

Retomando la cuestión que dirige esta ponencia, parece que hoy se han dado algunos pasos en firme y podemos afirmar que el conocimiento de la adaptación educati-

va es mejor que hace veinte años. Primero porque existe un marco teórico que intenta explicar el ajuste entre tratamiento y aptitud y, en consecuencia, dirigir la observación y predicción educativa diferencial. Estamos hablando de la Educación Adaptativa, seguramente no es la única teoría pero parece ser válida y satisfactoria en la predicción de las adaptaciones educativas individuales. Y, segundo, porque existe un cuerpo de investigación desarrollado a partir de este contexto teórico que parece confirmar algunas de las hipótesis explicativas de la Teoría Adaptativa.

Por otro lado, es susceptible de mejorar puesto que la evolución que han sufrido las ciencias o disciplinas en las que se apoya (psicología diferencial, psicología del aprendizaje, diagnóstico educativo, didáctica, métodos de investigación...) predice una orientación metodológica más adecuada y precisa, lo cual supone una mayor posibilidad de estudio de los procesos de aprendizaje y de aula, como ya se ha puesto en evidencia.

Como hemos ido apuntando en páginas precedentes, el avance de la Educación Adaptativa precisa de: a) el diagnóstico de complejos aptitudinales relacionados con el aprendizaje en diversas situaciones instructivas; b) el análisis de las tareas de aprendizaje utilizadas en el aula, en términos de complejidad-simplicidad y aptitudes asociadas; c) el análisis de los métodos educativos utilizados en distintas áreas curriculares, en términos de mediación y aptitudes asociadas; d) el desarrollo y uso de nuevas técnicas de análisis de la interacción entre aptitudes y tratamientos; e) la utilización de enfoques multimétodo; y f) el planteamiento de estudios longitudinales que permitan conocer los efectos de las adaptaciones a medio y largo plazo.

Pero para que la investigación de la adaptación se desarrolle y sea útil a la práctica educativa, será necesario unificar esfuerzos, trabajar dentro de las aulas y con equipos cooperativos:

La misma riqueza de estos diseños normalmente desborda el desempeño individual. Se necesitan personas preparadas en distintos campos (cognitivo, diferencial, metodológico, diagnóstico, didáctico...) para que se pueda avanzar. Es positivo integrar las nuevas metodologías y técnicas en el desarrollo y validación de los principios de la Educación Adaptativa, lo que conlleva trabajar con equipos de expertos en distintas subáreas y práctica escolar, unificando esfuerzos.

Trabajar en entornos reales hará que nuestra investigación repercuta en la mejora de las adaptaciones en las aulas, integrando en el equipo de investigación a profesores con experiencia en distintos niveles educativos y diferentes áreas curriculares. Es necesario registrar las experiencias de adaptación diaria e identificar para cada caso: materia, tiempo, lugar, problemas surgidos, estrategias meta-cognitivas utilizadas por el alumno, etc. Para ello el profesor necesita tiempo, ayuda, formación, recursos y un equipo que apoye. Por otra parte, es necesario el conocimiento y la sistematización de las adaptaciones llevadas a la práctica, valorar la eficacia de las adaptaciones en cada contexto y, por último, buscar repeticiones en contextos similares y diferentes que nos permitan formular hipótesis a contrastar posteriormente; por ello, la presencia de agentes más externos a la escuela también es importante. Es decir, la investigación cooperativa o colaborativa (Bartolomé y Anguera, 1990; Briscoe y Peters, 1997) en el tema de la adaptación educativa cobra todo su sentido.

En definitiva, se necesitan equipos de investigación que trabajen juntos aportando su diversidad en conocimiento y experiencia pero con un mismo objetivo: *conocer cómo se producen las adaptaciones educativas en el aula para orientar la práctica escolar y mejorar la calidad instructiva.*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anderson, L.M. (1981). *Students' response to seatwork: implications for the study of cognitive* processes (Research Series nº 102). East Lansing: Institute for Research on Teaching, Michigan State University. Cit. en S. TOBIAS (1989).

Anderson, L.W. y Burns, R.B. (1989). *Research in classrooms. The study of teachers, teaching and instruction*. Exeter: Pergamon Press.

Barclay, J.R. (1983). A meta-analysis of Temperament-Treatment Interactions with alternative learning and counseling treatments. *Developmental Review*, 3, 410-443.

Bartolome, M. y Anguera, M.T. (coord.) (1990). *La investigación cooperativa. Vía para la innovación de la Universidad*. Barcelona: PPU.

Bartolome, M., Cabrera, F., Espín, J., Marín, M.A., Del Rincón, D. y Rodríguez, M. (1994). Modelos de investigación en la intervención educativa diferencial. *Revista de Investigación Educativa*, 23, 15-92.

Bartz, D.E. y Miller, L.K. (1991). 12 Teaching methods to enhance student learning. What research says to the teacher. *National Education Association*, Washington, D.C.

Bennett, N. et al. (1986). *The quality of pupil learning experiences*. London: LEA.

Bereiter, C. (1990). Aspects of an educational learning theory. *Review of Educational Research*, 603-624.

Briscoe, C. y Peters, J. (1997). Teacher collaboration across and within schools: supporting individual change in elementary science teaching. *Science Education*, 81, 1, 51-65.

Carbo, M. (1983). Research and learning style: implications for exceptional children. *Exceptional Children*, 49 (6), 486-93.

Cardona, M.C. (1992). Aulas de apoyo e integración escolar: evaluación de un programa alternativo de apoyo para alumnos con dificultades escolares. Facultad de Fia. y CC. de la Educación. UNED. *Tesis Doctoral*.

Corno, L. (1992). Encouraging students to take responsability for learning and performance. *Elementary School Journal*, 93, 1, 69-83.

Corno, L. y Snow, R.E. (1986). Adapting teaching to individual differences among learners. En C.M. Wittrock (ed.). *Hadbook of research on teaching*. London: MacMillan, 605-629.

Cronbach, L.J. (1957). The two disciplines of scientific psychology. *American Psychology*, 30, 116-127.

Cronbach L.J. y Snow, R.E. (1977). *Aptitudes and instructional methods: a handbook for research on interactions*. New York: Irvington.

De Corte, E. (1995). Fostering cognitive growth: a perspective from research on mathematics learning and instruction. *Educational Psychologist*, 30 (1), 37-46.

De La Orden, A., Gaviria, J.L., Fuentes, A. y Lázaro, A. (1993). Modelos de construccion y validación de instrumentos diagnósticos. *Revista de Investigación Educativa*, 23, 129-178.

De Leeuw, L. (1983). Teaching problem solving: an ATI study of the effects of teaching algorithmic and heuristic solution methods. *Instructional Science*, 12, 1-48.

De Pablos, J. y López Arenas, J.M. (1986). Evaluación de los usos del vídeo en la enseñanza. Cit. en P. COLAS BRAVO. Investigaciones didácticas actuales en la Universidad de Sevilla. *Revista de Investigación Educativa*, 4 (8), pp. 60-61.

Dijkstra, S. (1997). The integration of instructional systems design models and constructivistic design principles. *Instructional Science*, 25, 1-13.

Doyle, W. (1979). Clasrooms tasks and students abilities. En P.L. Peterson y H.J. Walberg (eds.). *Research on teaching: concepts, findings and implications*. Berkerley, CA: McCutchan.

Driscoll, M.P. (1987). Aptitude-treatment interaction research revisited. Paper presente at the Annual Convention of the Association for Educational Communications and Technology. Atlanta. ED285532.

Entwistle, N. (1995). Introduction: influences of instructional settings on learning and cognitive development -findings from European Research Programs. *Educational Psychologist*, 30 (1), 1-3.

Federico, P.A. (1980). Adaptive instruction: trendes and issues. En R.E. Snow, P.A. Federico y W.E. Montague (eds.) *Aptitude, learning, and instruction*. Hillsdale, New Jersey: LEA, Vol. 1, 1-16.

FIELDS, S.C. (1985). Assessment of aptitude interactions for the most common Science instructional strategies. Annual Meeting of the national Association for Research in Science Teaching, abril 15-18. DE255387 SE045484.

Fraser, B.J. et al. (1987). Identifying the salient facets of a model of student learning: a synthesis of meta-analyses. En B.J. Fraser et al: syntheses of educational productivity research. *International Journal of Educational Research*, 11, 2, cap. 4, 187-212.

García, E., Gil, J. y Rodríguez, G. (1994). Análisis de datos cualitativos en la investigación sobre la diferenciación educativa. *Revista de Investigación Eduativa*, 23, 179-216.

García, M. (1991). Proyecto Docente de Pedagogía Diferencial. Dpto. M.I.D.E.. Universidad Complutense, Madrid. Doc. no publicado.

Glasser, R. (1977). *Adaptive Education: Individual diversity and learning*. New York: Holt, Rinehart y Winston.

Holloway, R.L. et al. (1988). Aptitude-Treatment Interactions: implications for patient education research. *Health Education Quarterly*, 15 (3), 241-257.

Kamsteeg, P.A. y Bierman, D.J. (1989). Cognitive ATI research: a simulated Laboratory Environment in (PCE)-PROLOG Annual Meeting of the American Educational Research Association. S. Fco.; CA, marzo, 25-30. DE314008 IR013922.

Kimball, G.H. et al. (1984). Aptitude-treatment interactions in student achievement: implications for program policy decisions. Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, LA, abril 23-27. DE254928 EA017592.

Kiser, L. (1990). Interaction of spatial visualization with Computer-enhanced and Traditional Presentations of Linear and Absolute-Value Inequalities. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 10 (1), 85-96.

Klein, J.D. (1993). Effects of cooperative learning and incentive on motivation and performance. *Association for educational Communications and technology sponsored by the Research and Theory Division, New Orleans, 13-17 enero.*

Koran, M.L. y Koran, J.J. (1984). Aptitude-treatment interaction research in Science Education. *Journal of Research in Science Teaching*, 21 (8), 793-808.

Lehtinen, E. et al. (1995). Long-term development of learning activity: motivational, cognitive, and social interaction. *Educational Psychologist*, 30, 1, 21-36.

Lindvall, R. (1995). Addressing Multiple Intelligences and Learning Styles: creating active learners. Master's Research Project, Saint Xavier University of Illinois.

Lix, L.M., Keselman, J.C. y Keselman, H.J. (1996). Consequences of assumption violations revisited: a quantitative review of alternatives to the one-way analysis of variance F Test. *Review of Educational Research*, 66, 4, 579-619.

Mafokozi, J. (1994). Diferencias individuales en el aprendizaje y tratamientos instructivos adaptados. *Bordon*, 46, 69-82.

Milne, S., Cook, Shiu y Mcfadyen (1997). Adapting to learner attributes: experiments using an adaptive tutoring system. *Educational Psychology*, 17, 1-2, 141-155.

Mills, S.C. y Ragan, T.J. (1994). Adapting instruction to individual learner differences: a research paradigm for Computer-Based Instruction. National Convention of the Association for Educational Communications and Technology sponsored by research and theory division. Nashville, 16-20 febrero.

Mislevy, R.J. (1993). Foundations of a new test theory. En N. Frederiksen, R.J. Mislevy e I.I. BEJAR (eds.). *Test Theory for a new Generation of tests.* Hillsdale, N.J.: LEA, 19-39.

Orr, K.L. y Davidson, G.V. (1993). The effects of group computer-based instruction and learning style on achiement and attitude. *Association for educational Communications and technology sponsored by the Research and Tehrory Division, New Orleans, 13-17 enero.*

Owie, I. (1983). Locus of control, instructional mode and students' achievement. *Instructional Science*, 12, 383-388.

Packard, A.L. et al. (1996). Exploration of Brunswik Learning Environment for Instruction of Basic Sampling Concepts. *Paper presented at the Eastern Educational Research Association*, February, 22.

Phillips, B.N. (1985). New directions in Aptitude-Treatment Interaction Research. En R. Reynolds y V.L. Willson (eds.). *Methodological and statistical advances in the study of individual differences.* New York: Plenum press, 241-273.

Pruzek, R.M., Lepak, G.M. (1992). Weighted structural regression: a broad class of adaptive methods for improving linear prediction. *Multivariate Bechavioral Research*, 27, 95-129.

Ribaupierre, A. y Rieben, L. (1995). Individual and situational variability in cognitive development. *Educational Psychologist*, 30, 1, 5-14.

Riddle, J. (1992). Distance Education and Learners' Individual Differences: an examination of different instructional procedures designed to acommodate the learning.

Convention of the Association for Educational Communications and Technology. Sponsored by research and theory division Iowa.

Riding, R. y Sadler-Smith, E. (1992). Type of instructional material, cognitive style and learning performance. *Educational Studies*, 18, 3, 323-340.

Riding, R.J. y Watts, M. (1997). The effect of cognitive style on the preferred format of instructional material. *Educational Psychology*, 17, 1-2, 179-183.

Rohrkemper, M. y Corno, L. (1988). Success and failure on classroom tasks: adaptive learning and classroom teaching. *The Elementary School Journal*, 88, 3, 297-312.

Rosenshine, B. y Stevens, R. (1990). *La investigación de la enseñanza: Profesores y alumnos*. Barcelona: Madrid, Vol. 3.

Saranson, I.G. (1987). Test anxiety, cognitive interference, and performance. En R.E. Snow y M.J. Farr (eds.). *Aptitude, learning, and instruction: conative and affective process analyses*. Hillsdale, NJ: LEA, vol. 3, 131-142.

Schonwetter, D.J. et al. (1994). Implications for Higher Education in the linkages of Student Differences and Effective Teaching. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, LA, 4-8 abril.

Serrano, F.J. (1994-95). La interacción estilos de aprendizaje-estilos de enseñanza: emparejamiento vs. no-emparejamiento. *Anales de Pedagogía*, 12-13, 81-112.

Shlechter, T.M. et al. (1992). Students' Attitudes toward small group CBI: a question of aptitude. Convention of the Association for Educational Communications and Technology and Sponsored by the Research and Theory Division. Iowa. DE348022 IR015759.

Shute, V.J. (1992). A comparison of learning environments: all that glitters... interim technical paper for period january 1990- july1991. Armstrong Lab, Brooks afb, Tx. human resources directorate. DE364566 TM020719.

Snow, R.E. (1980). Aptitudes processes. En R.E. Snow, P.A. Federico y W.E. Montague (eds.). *Aptitude, learning and instruction*. Hillsdale, New Jersey: LEA, Vol. 1, 27-63.

Snow, R.E. (1985). Aptitude-treatment intraction models of teaching. En T. Husen Y T.N. Postlethwaite (eds.): *The international encyclopedia of education*. Oxford: Pergamon, 301-305.

Snow, R.E. (1997). Aptitudes and symbol systems in Adaptive Classroom Teaching. *Phi Delta Kappan*, 1, 354-360

Snow, R.E. y Lohman, D.F. (1984). Toward a theory of cognitive aptitude for learning from instruction. *Journal of Educational Psychology*, 76, 347-376.

Snow. R.E. y Yalow, E. (1988). Educación e inteligencia. En R.J. Sternberg (ed.) *Inteligencia humana*. Tomo II: *Sociedad, cultura e inteligencia*. Barcelona: Paidos, 791-918.

Strawitz, B.M. (1984). Cognitive style and the effects of two instructional treatments on the acquisition and transfer ot he ability to control variables: a longitudinal study. *Journal of Research in Science Teaching*, 21, 8, 833-841.

Strom, B. et al. (1991). Satisfaction and Achievement: antagonists in ATI research on student-oriented instruction. *Educational Research Quarterly*, 14, 4, 15-21. DE225082 CG016430.

Swanson, J.H. (1990). The effectiveness of Tutorial Strategies: an experimental evaluation. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Bostos, MA, abril 16-20, DE320506 HE023597.

Temiyakan, C. y Hooper, S. (1993). The effects of cooperative learning and learner control on High- and Low Achievers. *Association for educational Communications and technology sponsored by the Research and Tehrory Division, New Orleans, 13-17 enero.*

Thompson, B. (1986). ANOVA versus Regression Analysis of ATI designs: an empirical investigation. *Educational and Psychological Measurement*, 46, 917-928.

Tobias, S. (1989). Another look at research on the adaptation on instruction to student characteristics. *Educational Psychologist*, 24 (3), 213-227.

Veenman, M.V.J. y Elshout, J.J. (1994). Diffferential Effects of Instructional Support on Learning in Simulation Environments. *Instructional Science*, 22, 5, 363-383.

Walberg, H.J. y Wang, M.C. (1987). Efective educational practices and provisions for individual differences. En M.C. Wang, M.C. Reynolds y H.J. Walberg (eds.). *Hadbook of Special Education: research and practice. Learner characteristics and adaptive education.* Execter: Pergamon Press, Vol. 1, 113-128.

Weinert, F.E. y Helmke, A. (1995). Interclassroom differences in instructional quality and interindividual differences in cognitive development. *Educational Psychologist*, 30, 1, 15-20.

ANEXO: RESUMEN DE INVESTIGACIONES A.T.I. EN LAS DÉCADAS OCHENTA Y NOVENTA

ESTUDIO	VARIABLE TRATAMIENTO	VARIABLE APTITUD	VARIABLE RESULTADOS	SUJETOS	MÉTODO ANÁLISIS	RESULTADOS
BARCLAY, J.R. (1983). A meta-analysis of Temperament-Treatment Interactions with alternative learning and counseling treatments. *Developmental Review*, 3, 410-443.	7 técnicas de aprendizaje y orientación	Temperamento (escala Barclay classroom assessment system)		843 3º a 6º		Las intervenciones estructuradas tienden a mostrar logros positivos en los niños que necesitan un mejor sistema de apoyo psicológico y los que pueden ser deficientes en rendimiento. Los tratamientos no estructurados parecen facilitar el desarrollo a los que tienen un alto concepto y equilibrio emocional. El constructo temperamento puede proporcionar información importante para emparejar las alternativas de aprendizaje y/o las estrategias de orientación a las necesidades individuales.
DE LEEUW, L. (1983). Teaching problem solving: an ATI study of the effects of teaching algorithmic and heuristic solution methods. *Instructional Science*, 12, 1-48.	Programa de aprender a pensar (en términos de su amplitud, generalidad y especificidad) Tratamiento algorítmico vs heurístico	Atributos del estudiante: motivación de logro y miedo al fracaso. HIC	Tareas razonamiento inductivo (extrapolación de series de numeros) y razonamiento deductivo (evaluación de silogismos)	64 5º - 6º	An. de regresión	Los estudiantes caracterizados por miedo negativo de fracaso necesitan más ayuda y rinden pobremente en situaciones de problemas no estructurados. El estilo cognitivo no parece interaccionar
OWIE, I. (1983). Locus of control, instructional mode and students' achievement. *Instructional Science*, 12, 383-388.	Estilo de enseñanza (material programado donde el profesor sólo respondía cuestiones formuladas por los estudiantes vs. convencional lectura exposit y discusiones de grupo)	Locus de control: orientación interna vs. externa ¿medido con GEFT?	Rendimiento en biología	69 Curso introducto-rio biología humana 3 semanas	ANVA	Diferencias no significativas. Comparación ortogonal previa: no diferencias entre los externamente orientados. Los de orientación interina con materiales programados rendían mejor que los de orientación externa con esos materiales, pero no había diferencias en formato convencional
KIMBALL, G.H. et al. (1984). Aptitude-treatment interactions in student achievement: implications for program policy decisions. Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, LA, abril 23-27.	Cap. I (enseñanza de recuperación extra durante 30-50 min. diarios en lectura o matem.) vs. no cap.I	Rendimiento bajo	Rendimiento académico (California Achievement Test)	Escuelas públicas de Oklahoma 2º a 8º	An. de Covarianza	los estudiantes de rendimiento previo bajo se benefician más del cap. I que los de rendimiento previo alto.
STRAWITZ, B.M. (1984). Cognitive style and the effects of two instructional treatments on the acquisition and transfer of he ability to control variables: a longitudinal study. *Journal of Research in Science Teaching*, 21, 8, 833-841.	1. método instructivo adaptado de Case. Sesiones tutoriales de 25 minutos que enseñan variables de control 2. modo abierto durante 25 min. 3. no intervención	DIC	Efectos a largo plazo Retencion y Transferencia a tareas nuevas	68 6º curso 1 año	Estudio longitudinal ANOVA de medidas repetidas en el factor tiempo GRÁFICOS	interacciones significativas entre tto. y DIC, no entre tiempo y DIC. FI en grupo II mejoraban en la tarea. El tto 1 produce mejor retención para FI y FD que el tto. 2. El tto. 2 fue más eficaz para los FI que para los FD

ESTUDIO	VARIABLE TRATAMIENTO	VARIABLE APTITUD	VARIABLE RESULTADOS	SUJETOS	MÉTODO ANÁLISIS	RESULTADOS
FIELDS, S.C. (1985). Assessment of aptitude interactions for the most common Science instructional strategies. Annual Meeting of NARST, abril 15-18	Estrategias de enseñanza de la Ciencia. Método de lectura vs Met lectura aumentada con actividades de aula	habilidad cognitiva (Piaget) y estilo cognitivo (DIC)	Ev. criterial (dominio de 8 conceptos de biología)	200 H.school de Biología, estratificado (Cap.cog)		Ambas aptitudes interactúan con rendimiento, pero los tratamientos difieren sólo marginalmente en el ATI. Relaciones entre hab. cognitiva y DIC
KAMSTEEG, P.A. y BIERMAN, D.J. (1989). Cognitive ATI research: a simulated Laboratory Environment in (PCE)-PROLOG Annual Meeting of the American Educational Research Association. S. Fco.; ca. mARZO, 25-30	Cantidad de estructura	Miedo al fracaso	Conceptos de calor y temperatura en simulación de laboratorio	228 undergrad psychology	Datos cuantitativos (pre-, post. y test de retención. Datos cualitatiovs (protocolos de pensar en alto)	Los datos cuantitativos indicaban que la comprensión de los conceptos incrementaba en la situación de laboratorio. La cantidad de estructura no parecía crear diferencias ni en efectos principales ni en interacción. Los datos cualitativos indicaban interacción entre miedo al fracaso y estructura durante el aprendizaje no socrático por los sujetos con alto miedo al fracaso en condición no estructurada.
KISER, L. (1990). Interaction of spatial visualization with Computer-enhanced and Traditional Presentations of Linear and Absolute-Value Inequalities. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching, 10 (1), 85-96*	Modos de presentación (computador vs. tradicional)	Visualización espacial	Rendimiento en álgebra	Educación Secundaria		
SWANSON, J.H. (1990). The effectiveness of Tutorial Strategies: an experimental evaluation. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Bostos, MA, abril 16-20	3 estrategias tutoriales con diferente control: • Lecture condition (t=todo el control) • Discovery condit (est=todo control) • Contingent condit (t se adapta a nec individ)	ability (low and high)	Rto en óptica (funcionamiento de las lentes)	8 College	An. de Regresión	Los métodos de descubrimiento fueron ineficaces con los estudiantes B, beneficiándose de las técnicas de contingencia; las de lectura producían resultados intermedios. Cuando se aplicaban correctamente, la instrucción contingente producía los resultados mayores en cualquier tipo de habilidad, pero era difícil de aplicarla consistentemente
STROM, B. et al. (1991). Satisfaction and Achievement: antagonists in ATI research on student-oriented instruction. *Educational Research Quarterly, 14, 4, 15-21*	Enseñanza centrada / no en el estudiante	Preferencia estructura curso y orientación del profesor	Rendimiento	50 1er curso universitario		Los estudiantes están más satisfechos con los profesores que parecen más orientados al estudiante, pero los estudiantes que prefieren enseñanza de baja dificultad rinden peor con este tipo de profesores

465

465

ESTUDIO	VARIABLE TRATAMIENTO	VARIABLE APTITUD	VARIABLE RESULTADOS	SUJETOS	MÉTODO ANÁLISIS	RESULTADOS
CARDONA, M.C. (1992). Aulas de apoyo e integración escolar: evaluación de un programa alternativo de apoyo para alumnos con dificultades escolares. *Tesis Doctoral*. UNED.	Integración es clase vs. Combinada con profesor de apoyo	Capacidad de aprendizaje (A vs. B potencial). NEE en instrumentales	Rendimiento en lectura y cálculo. Autoconcepto. Conducta reflexivo-impuls.	60. 6-10 años.	ANOVA. ANCOVA. MANOVA. MANCOVA.	El apoyo integrado es superior a la del apoyo externo. Rendimiento y autoconcepto mejora significativamente. No ATI.
RIDDLE, J. (1992). Distance Education and Learners' Individual Differences: an examination of different instructional procedures designed to accommodate the learning. Convention of the Association for Educational Communications and Technology. Sponsored by research and theory division Iowa.	Estrategias instructivas: a) pequeño grupo y profesor facilitador; b) individualmente, el profesor facilita y pregunta cuestiones.	Estilo aprendizaje DIC.	• Cognitivos mediante test de referencia criterial. • Actitudes, satisfacción y preferencias hacia estrategias instructivas (escala likert).	Estudiantes de college undergraduates. Voluntarios.		
RIDING, R. y SADLER-SMITH, E. (1992). Type of instructional material, cognitive style and learning performance. *Educational Studies*. 18, 3, 323-340.	Paquete Ordenador Material de diferente estructura (largos-pequeños pasos) organizadores previos (presencia-ausencia), énfasis verbal (alto-bajo) y tipo de diagrama (abstracta vs. gráfico).	Estilo cognitivo. Global-analítico. Verbal-gráfico.	Retención de sistemas de agua caliente en el hogar. Eficiencia en el aprendizaje.	129 aleatoria. 14-19 años. Educ. secundaria.	ANOVA.	Interacción significativa en retención. El rendimiento en versión 1 fue mas pobre para los Analíticos-gráficos. La versión 2 fue mejor para los holistas-verbales, seguidos por los analíticos-gráficos y los analíticos-verbales. La versión 3 produjo mejoras similares. En eficiencia del aprendizaje, la pauta fue similar. La versión 2 favoreció a los holísticos-verbales y a los analíticos-gráficos. Las diferencias mayores se produjeron entre los analíticos-gráficos y los holistas-verbales.
SHLECHTER, T.M. et al. (1992). Students' Attitudes toward small group CBI: a question of aptitude. Convention of the AEC&T. Iowa.	CBI tarea individual vs CBI tarea pequeño grupo.	Aptitudes académicas, genero y situaciones de aprendizaje.	Preferencia.	76 (39 A y 37 B). 6º Primaria. Esc Suburb. 54 Esc urb.		Parece que los A prefieren CBI individualizado y los B prefieren CBI en pequeño grupo para las tareas diseñadas para ejecución individual, aunque depende de la situación de aprendizaje (individual o pequeño grupo) ?
SHUTE, V.J. (1992). A comparison of learning environments: all that glitters... interim technical paper for period january 1990-july91. Armstrong Lab, brooks afb, tx human resources directorate.	Sistema Tutorial Inteligente (aplicación de reglas vs. inducción de reglas).	Conducta de exploración.	Rendimiento en electricidad.	309. Graduados en Educ. Secundaria.		ATI significativos confirmando la H. de que los estudiantes que exploran aprenden mejor en entornos inductivos y los estudiantes que exploran poco se benefician de entornos de aplicación mas estructurada.

466

ESTUDIO	VARIABLE TRATAMIENTO	VARIABLE APTITUD	VARIABLE RESULTADOS	SUJETOS	MÉTODO ANALISIS	RESULTADOS
KLEIN, J.D. (1993). Effects of cooperative learning and incentive on motivation and performance. *AEC&T sponsored Research and Theory Division, New Orleans, 13-17 enero.*	Media (TV) Aprendizaje (cooperativo vs. individual) Recompensa (tarea, rendimiento, ninguna)		Rendimiento Motivacion	126 undergraduates education majors		Los sujetos que trabajan solos rinden mejor y expresan estar más motivados que los que trabajan cooperativamente El tipo de recompensa no influye en la motivacion No interacción entre metodo y recompensa
ORR, K.L. y DAVIDSON, G.V. (1993). The effects of group computer-based instruction and learning style on achiement and attitude. *Association for educational Communications and technology sponsored by the Research and Theory Division, New Orleans, 13-17 enero.*	CBI aprendizaje cooperativo vs. aprendizaje individual	Estilo de aprendizaje	Rendimiento (prueba de elección multiple) Actitud (cuestionario)	190 4 y 5 primaria		No apoya ATI
TEMIYAKAN, C. y HOOPER, S. (1993). The effects of cooperative learning and learner control on High- and Low Achievers. *Association for educational Communications and technology sponsored by the Research and Theory Division, New Orleans, 13-17 enero.*	Estudio cooperativo vs. independiente	Rendimiento previo alto vs. bajo (Standford achievement scores)	Postest	92 6° curso	ANVA	A y B incrementan el rendimiento en el tratamiento cooperativo No ATI
MILLS, S.C. y RAGAN, T.J. (1994). Adapting instruction to individual learner differences: a research paradigm for Computer-Based Instruction. National Convention of the AEC&T. Nashville, 16-20 febrero.	Computer based instruction y sistemas de aprendizaje integrado: capacidad de adaptar la instrucción a las diferencias entre estudiantes	Diagnóstico aprendizaje individual				Microanalisis basado en modelos de regresion de investigación previa
SCHONWETTER, D.J. et al. (1994). Implications for Higher Education in the linkages of Student Differences and Effective Teaching. AERA. N. Orleans, LA, 4-8 abril.	Videotape sobre instrucción eficaz con denso contenido. Variaba la claridad, la organización y lo explicito	• Motivación de logro (Teoria de Weiner) • Actitudes • Rendimiento previo	• Rendimiento • Atribución • Afecto • Motivación	286 Curso universitario introductorio	Modelo de ecuacion estructural	"Las diferencias entre estudiantes y las conductas instructivas influyen diferencialmente en el aprendizaje del estudiante. La claridad y lo explicito se relaciona directamente con la percepción de la cantidad de aprendizaje, mientras que la organización se relaciona directamente con los resultados de logro final"

L 97

ESTUDIO	VARIABLE TRATAMIENTO	VARIABLE APTITUD	VARIABLE RESULTADOS	SUJETOS	MÉTODO ANÁLISIS	RESULTADOS
VEENMAN, M.V.J. y ELSHOUT, J.J. (1994). Differential Efects of Instructional Support on Learning in Simulation Environments. *Instructional Science*, 22, 5, 363-383.	Estructura del entorno de aprendizaje	• Destrezas metacognitiva • Conocimiento Previo	Dominio de conceptos físicos y estadísticos	99 Undergraduates	Análisis de tareas Entrevistas cognitivas ANOVA con grupos extremos	No significativas La falta de estructura no influye en el aprendizaje de los sujetos de alta inteligencia, independientemente de cual sea su nivel de destrezas metacognitivas. Pero, el entorno de aprendizaje estructurado aumenta el aprendizaje de los sujetos de baja inteligencia con niveles bajos de destrezas metacognitivas, y perjudica el aprendizaje de los sujetos con baja capacidad y alto nivel de destrezas metacognitivas.
LINDVALL, R. (1995). Addressing Multiple Intelligences and Learning Styles: creating active learners. Master's Research Project. Saint Xavier University of Illinois.	• Programa de desarrollo de conductas de aprendizaje • Acomodación a las aptitudes	Preferencia hacia estilos aprendizaje y metodos de enseñanza	• Tiempo en la tarea • Retención de material académico • Distracciones en el aula	70 Tercero de Primaria	Entrevistas Cuestionarios Observación Evaluación del rendimiento	"Se incrementan las conductas de implicación en el aula (tiempo en la tarea y retención de material académico) y se disminuyen las conductas de distracción, cuando se analizan las necesidades y preferencias de los estudiantes y se hacen ajustes a ellas en el aula"
PACKARD, A.L. et al. (1996). Exploration of Brunswik Learning Environment for Instruction of Basic Sampling Concepts. *Paper presented at the Eastern Educational Research Association*. February, 22.	CAI. Presentación: • sólo texto • texto con gráficos estáticos • texto con gráficos animados	Constancia perceptiva (T. Brunwik)	Retención	102 graduados		Hay diferentes resultados en los modos de presentación diferente, aunque ninguna media cognitiva ni modo de presentación predice los resultados de todos los individuos.
MILNE, S. et al. (1997). Adapting to learner attributes: experiments using an adaptive tutoring system. *Educational Psychology*, 17, 1-2, 141-155.	Contenido del material (4 tipos) adaptado mediante el sistema de tutoria adaptativo (ATULA: Adaptive Tutor using learner attributes)	Modelo de aprendizaje (sistema de tutoria adaptativo): datos psicológicos, background, perfil del estudiante con atributos pedagógicam. utiles: habilidades lógica, aritmetica, diagramatica y para solucionar problemas complejos		14 voluntarios	An. cluster y an. discriminante multiple	
RIDING, R.J. y WATTS, M. (1997). The effect of cognitive style on the preferred format of instructional material. *Educational Psychology*, 17, 1-2, 179-183.	Material	Estilo cognitivo (Global-analítico vs verbal-gráfico	preferencia de formato en las hojas de estudio (sin estructura, estructura verbal o estructura gráfica)	90 Chicas 15-16 años Escuela secundaria femenina	An. log lineal jerárquico GRÁFICOS	La mayoría de los verbales elegían la hoja verbal-estructurada y los Imagers optaban por la versión de estructura gráfica. Menores fueron los efectos de la dimensión holística-analítica, los holistas preferían estructura gráfica y los analíticos, estructura verbal.

Revista de Investigación Educativa, 1997, Vol. 15, n.º 2, págs. 273-300

PERSPECTIVAS DE LA INVESTIGACIÓN PSICOPEDAGÓGICA. LA DIMENSIÓN LINGÜÍSTICA

Feli Etxeberria Sagastume
Universidad del País Vasco

RESUMEN

El trabajo que presento tiene un doble objetivo: Trazar el marco general de la investigación que se desarrolla en el campo lingüístico desde una perspectiva psicopedagógica y dar una perspectiva de investigación centrada en unos temas concretos que hacen referencia a las diferentes situaciones de adquisición del lenguaje en ámbitos familiar y escolar.

Especificando más diríamos que se trata de perfilar unas líneas de investigación en torno al aprendizaje, y enseñanza del lenguaje tomando como base una visión interactiva del aprendizaje lingüístico. Al mismo tiempo se pretende mostrar la necesidad de desarrollar la investigación en variedad de situaciones tales como el desarrollo del lenguaje en el marco natural de aprendizaje y en el marco escolar. Además se quiere dar a conocer que las demandas actuales hacen necesaria la introducción precoz de una segunda lengua o incluso el uso de esta segunda lengua en la enseñanza lo que sin lugar a dudas está generando un sinfín de interrogantes para la investigación.

Se ofrecerán muestras de investigación realizadas con objeto de evidenciar algunos aspectos de la investigación psicopedagógica en el aprendizaje natural del lenguaje y en el aprendizaje escolar de una tercera lengua.

INTRODUCCIÓN

El lenguaje es un objeto de estudio muy atractivo para muchas y variadas disciplinas. Las motivaciones de estudio pueden ser distintas dado que el lenguaje aglutina numerosas dimensiones además de la propiamente lingüística. El len-

guaje es el resultado de la convergencia de muchos factores, entre los que podemos señalar:

- la necesidad de comunicar del ser humano
- ser elemento que interviene en el proceso de socialización
- estar en interrelación con el desarrollo de la capacidad cognitiva
- posibilitar la representación mediante su dimensión simbólica
- hacer de mediador de diferentes aprendizajes
- facilitar la organización e interacción de las experiencias
- ser un referencial para la identidad individual y grupal

Por todo ello podemos decir que el lenguaje está relacionado con distintas modalidades de la actividad humana.

La psicopedagogía reconoce la identidad de la lengua en sí en cuanto que es un código establecido. Le interesa su conexión con los procesos mentales y sociales, toma en cuenta la subjetividad del hecho lingüístico y presta atención al proceso psicológico del aprendizaje de la lengua. Está demostrado que el desarrollo cognitivo y el lingüístico tienen una relación de interdependencia pero se subraya la interacción como medio activador de la adquisición del lenguaje.

Obviamente el entorno lingüístico, contexto en que se desarrolla el sujeto, ofrece la exposición a la lengua de manera que el lenguaje del individuo se constituye sobre el modelo de la lengua utilizada en su contexto social. Se pone en contacto con los modelos de lenguaje afectivo, cotidiano y familiar, y el lenguaje ejerce su papel integrador en el proceso de la socialización del niño desde temprana edad.

Naturalmente la lengua que utilizan los adultos en su relación con los niños/as varía de una cultura a otra. En las culturas que no se percibe el rol activo del niño en el uso de la lengua los adultos no proporcionan un lenguaje adaptado al niño. La diversidad cultural se manifiesta en las creencias, valores, roles sociales y las relaciones dentro del mismo grupo y entre los grupos, Grago (1992).

Así la adquisición de la lengua es más que el aprendizaje de las formas cada vez más complejas. Es un instrumento cognitivo y social a la vez, cuyo aprendizaje está relacionado con el uso de la lengua en las interacciones sociales dentro de un contexto sociocultural propio. Esta perspectiva de que la lengua representa y comunica creencias, valores, y juega un rol en la socialización ofrece un campo para investigar los modelos de interacción social que caracterizan la enseñanza de las lenguas en la escuela.

Por otra parte la variedad de situaciones socio-culturales y políticas dan lugar a diferentes relaciones entre el lenguaje y la educación. Las situaciones de diversidad lingüística repercuten sobre los sistemas educativos.

La necesidad obvia de suscitar interés por las cuestiones lingüísticas y culturales desde el punto de vista pedagógico conlleva al planteamiento de los objetivos de la política educativa y lingüística. Así una pedagogía en favor de la revitalización y conservación de lenguas y culturas defiende una educación bilingüe y una enseñanza plurilingüe que permita alternativas para la organización educativa de las lenguas.

Ello da lugar a diferentes modelos de educación y enseñanza de lenguas. En cualquier caso la escuela juega un papel importante con vistas al desarrollo de la primera lengua y adquisición de una segunda lengua durante los años de la escolarización. Es igualmente importante para la alfabetización tanto en la primera como en la segunda lengua y además, la escuela promociona la adquisición de una tercera lengua.

Realmente la escuela trata de educar e incide en la generación de las actitudes ante las lenguas y culturas de diferentes individuos , grupos y comunidades. Con ello se quiere manifestar que la lengua plantea además del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula otros procesos sociales y culturales que son fundamentales en el planteamiento de una educación bilingüe y plurilingüe. La eficacia de la escuela en el aprendizaje de las lenguas requiere una contextualización que pueda aportar ciertos refuerzos adicionales y postescolares si se pretende que la lengua sea un medio operativo a distintos niveles individuales y sociales.

La acción educativa, obviamente, no puede desentenderse de las diferentes situaciones que los sujetos y los grupos pueden presentar en relación a los aspectos referidos al lenguaje. En la actualidad la escuela se encuentra ante diversidad de situaciones, desde aquella en que los escolares tienen que alcanzar la competencia comunicativa, en sentido amplio, incluyendo el desarrollo discursivo en su lengua a aquellas otras situaciones en las que los alumnos parten de una situación bilingüe y/o se escolarizan dentro de los programas bilingües teniendo que conseguir una adecuada competencia comunicativa y lingüística en ambas lenguas.

Junto a esta situación está la de los inmigrantes que tienen su lengua y cultura pero que al haber tenido que desplazarse a otro territorio o Estado, se escolarizan en una lengua y cultura que no son suyas.

Además ante la necesidad de usar lenguas comunes para el intercambio entre los miembros de distintas comunidades, la escuela se enfrenta a la tarea de la enseñanza de una lengua extranjera a los escolares que se hallan en cualquiera de las situaciones anteriormente citadas. Hoy en día nuestro sistema educativo tiene que dar respuesta desde el desarrollo de la lengua propia y el aprendizaje de una lengua extranjera a situaciones más complejas de bilingüismo y aprendizaje de otras lenguas.

Ello significa que la acción educativa se enfrenta al fenómeno de la pluralidad de lenguas de modo que la educación bilingüe y plurilingüe son realidades que entran en los proyectos educativos actuales. En cualquier caso implica conocer los condicionantes socio-culturales, las actitudes y las motivaciones de los grupos y de los individuos respecto a las lenguas que aprenden y culturas que representan. Lo que sin duda ofrece un amplio campo a la investigación.

Sin pretender ser exhaustiva entre los objetivos de la investigación educativa en relación al lenguaje están los siguientes:

- identificar los factores de mayor significado para el éxito en el aprendizaje del lenguaje y dar criterios para elaborar programas de intervención en el proceso de su enseñanza-aprendizaje.

- evidenciar los diferentes niveles de aprendizaje de las lenguas y sus funciones en los diferentes modelos de educación.
- comprender la importancia del rol activo del sujeto que aprende, del profesor que enseña, del grupo que coopera y del contexto que participa en el proceso de la adquisición de la competencia comunicativa incluida la lingüística
- analizar el significado de la educación multicultural y de la educación intercultural
- ver la relación entre los factores socio-culturales, psicológicos y didácticos relativos a la enseñanza-aprendizaje de las lenguas y el éxito de la aplicación de los programas bilingües o plurilingües
- detectar las necesidades y las vías de formación del profesorado para la enseñanza en los programas bilingües y otros programas de enseñanza de lenguas

PERSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN

A— Adquisición de lenguaje

En la siguiente presentación de las perspectivas de investigación se trata de ver el concepto de lenguaje que se mantiene y los factores que inciden en su aprendizaje. Generalmente los estudios de la adquisición del lenguaje que incorporan los factores sociales, sostienen la idea de que el lenguaje es comunicación sin dejar de lado su función representativa. En la década de los sesenta los estudios se centran en el desarrollo lingüístico estructural de la lengua dando lugar a la investigación de la gramática infantil. Sin embargo las perspectivas que se ocupan de los procesos interactivos en el aprendizaje de la lengua se fijan por un lado en el lenguaje como un sistema de representación y por otro en su papel de mediación.

La perspectiva conductista enfatiza la importancia del ambiente lingüístico abordando la relación estímulo-respuesta y la retroalimentación como factor generador del aprendizaje. Se centra en el análisis de lo que es observable en el lenguaje y no así en los problemas de sentido o aprendizaje del uso de la lengua que se adquiere.

Sin embargo Chomsky (1959) argumentó la inadecuación de la explicación conductista para quien la lengua es, principalmente, una gramática. Define la adquisición en términos de emergencia de las estructuras lingüísticas biológicamente programadas. Parte de la tesis de que la adquisición de la sintaxis, eje central del lenguaje, es independiente del conocimiento, de la experiencia y de la interacción social entre los hablantes.

Esta perspectiva de investigación da lugar al estudio de los factores internos como el principio estructural universal del lenguaje en la organización de los datos del input y formación de hipótesis.

Se trata de estudiar por un lado, el desarrollo de la gramática del niño con el afán de iniciar el camino para la búsqueda de los universales lingüísticos y por otro lado la relación de las estructuras cognitivas con el lenguaje.

La perspectiva cognitivista reconoce la importancia de los factores internos y se centra en el estudio de mecanismos (desarrollo del pensamiento, capacidad perceptiva, esquemas cognitivos...) que permiten el procesamiento del lenguaje. Resalta sin función representativa y enfatiza el papel del sujeto en el proceso de adquisición de la lengua.

Esta perspectiva aparece ya formulada por Piaget en La formation du symbole dans l'enfant (1946) en su análisis del egocentrismo en el lenguaje infantil. Estudia las conductas verbales que atestiguan la emergencia de la función simbólica situando el lenguaje como una manifestación típica de dicha función. Dentro del enfoque cognitivista la investigación ha tomado diferentes orientaciones, Slobin (1986) plantea una visión procesual donde toman importancia las estrategias de procesamiento del lenguaje y se recalca en el interés del análisis del input, lengua dirigida al aprendiz. Otros investigadores, Goodson y Greenfield (1975), Sinclair de Zwart, H. (1978) interpretan la adquisición en base a los requisitos cognitivos. La postura mantenida por Schlesinger (1977), Cromer (1979), Karmiloff Smith (1985), viene a plantear la integración de los procesos cognitivos y lingüísticos, en la construcción del lenguaje como objeto de conocimiento con su estructura y sus reglas.

En el marco de esta perspectiva está la investigación centrada en el procesamiento de la información. Ha tomado relevancia el estudio de las estrategias en los procesos de comprensión y organización textual en el discurso a partir de estudios realizados por investigadores como Lachman (1979), Kintsch (1985), Vega y otros (1990).

Otro enfoque a resaltar en la investigación del lenguaje es el socio-cognitivo. Subraya la función social y comunicativa del lenguaje en unión con la capacidad de abstracción simbólica. Esta orientación con Vigotsky a la cabeza, ha dado lugar a la perspectiva interactiva y funcional en el estudio del lenguaje. Toman relevancia los aspectos relacionales entre el adulto y el niño en los diferentes ámbitos (familia, escuela) donde tienen lugar la interacción como medio de desarrollo cognitivo y lingüístico.

Papel del adulto en el aprendizaje del lenguaje: perspectiva interaccional

La idea de que los adultos en general y las madres en particular, en cierto sentido desarrollan una función de enseñanza llevó a la investigación al estudio de las características del habla materna que podría estar relacionada con el progreso en el desarrollo del lenguaje. Se ha pensado que el input lingüístico simplificado estructuralmente debería tener un impacto sobre el desarrollo del lenguaje. Gleitman y otros (1984) realizaron estudios correlacionales para mostrar que el predominio de ciertos rasgos en el habla materna (diversidad léxica, uso de nombres y pronombres) tenía relación con el progreso lingüístico del niño, pero no así demostraron los efectos de inputs lingüísticos específicos. Por ejemplo, ver si el uso de diferentes estrategias por parte del adulto (reformulación, solicitud de clarificación, el refuerzo...) inciden en las formas de producción del lenguaje infantil. Entre otros están los

trabajos de investigación sobre la adquisición del español, Hernandez Pina, F. (1984).

Se ha mostrado interés en analizar la forma del input lingüístico y algunos estudios de investigadores tales como Snow (1986), Wells (1982), vienen a mostrar sus características: simplicidad sintáctica, muchas repeticiones, frecuencia de interrogativas e imperativas, reformulaciones, etc. A mi entender son ajustes de habla para adaptarse a la situación comunicativa con el niño. Esta sería la razón de la naturaleza restringida del lenguaje dirigido a los niños. Es un lenguaje que hace referencia a la realidad inmediata y busca la comprensión del niño. En la medida que él progresa en el desarrollo del lenguaje el adulto le propone un modelo de lenguaje más complejo. Alison F. Garton (1994) señala la necesidad de investigar más específicamente el proceso de la adquisición del lenguaje y demanda una explicación que pueda incorporar la relación entre el input y el progreso en el uso de las formas y funciones del lenguaje.

Sin embargo otros investigadores Bruner y Cazden aceptan la implicación de los padres en la enseñanza de las normas pragmáticas, y otras formas de uso cultural. El enfoque de la investigación se ha desplazado del estudio de la forma del input lingüístico a una perspectiva más amplia que incorpora aspectos de la interacción social entre el adulto y el niño, pasando por un análisis más detallado de la forma y funciones del habla del adulto.

En la línea de Clark (1991) insistimos en la importancia de la integración del contexto en la investigación sobre el análisis de los usos del lenguaje. Así las situaciones específicas en que se usa el lenguaje, ofrecen un contexto particular al input lingüístico. Por ejemplo, una situación de juego con diversos objetos da lugar a un lenguaje formal diferente al que puede generar la actividad de mirar un libro.

Actualmente se mantiene una visión del lenguaje que implica la relación entre el input (lengua de entrada), output (producción) y la capacidad cognitiva, y la eficacia en el uso del lenguaje por parte del sujeto. Sin rechazar la hipótesis de la influencia de la naturaleza del input en el desarrollo del lenguaje infantil se abre una perspectiva de estudio en torno al procesamiento activo del lenguaje por parte del niño. Se toma en consideración la perspectiva del niño en relación al input suministrado por el adulto lo cual requiere el análisis de los componentes del proceso de aprendizaje en el marco de la interacción.

Esta perspectiva de análisis dirige la atención al desarrollo de la dimensión pragmática y discursiva sin desentenderse del contenido gramatical del lenguaje, lo que conlleva al estudio de las funciones sociales y comunicativas que desempeña el lenguaje. El enfoque interactivo de la lengua implica la importancia del lenguaje en el proceso del desarrollo de la comunicación, donde los participantes en el evento comunicativo y el propio contexto son elementos de estudio. Toma en cuenta además del papel activo del sujeto en el aprendizaje, el papel del adulto y el del contexto.

Se ha podido ver que el interés centrado en conocer la dinámica de aprendizaje del lenguaje ha enfocado la investigación al estudio de las diferentes dimensiones que

pueden afectar el proceso de adquisición del lenguaje. Se señalan algunos temas que demandan más investigación:

- La naturaleza del input lingüístico del adulto en la relación con el sujeto que está en proceso de aprendizaje del lenguaje y su incidencia en el desarrollo del mismo.
- El papel facilitador del adulto en la interacción lingüística. Estudio de las estrategias de apoyo y andamiaje que el adulto aporta al aprendiz.
- Los modelos interactivos en la adquisición natural del lenguaje. El papel del sujeto en el proceso de construcción del lenguaje.
- El aprendizaje de los usos del lenguaje y tipo de andamiaje que facilita su aprendizaje.
- El impacto de las interacciones sociales en el desarrollo del lenguaje y de la alfabetización. Se trata de saber la incidencia del entorno que estimula el lenguaje (historias contadas, comentarios verbales sobre acciones que se desarrollan, narración de experiencias, lectura de libros, etc.)

En esta línea desde Wells (1986) se realza la investigación en torno a las actividades preescolares relacionadas con la alfabetización. Trata de investigar que tipo de actividades realizadas en el hogar pueden predecir el éxito escolar. Llegó a manifestar que las experiencias de aprendizaje descontextualizado como pe. escuchar una historia contada, favorece la toma de conciencia acerca de las propiedades del lenguaje independientes del contexto. Hoy en día es tema de actualidad el estudio de las diferencias cualitativas en el desarrollo de la competencia comunicativa y en la adquisición de la lectura y escritura en relación a las experiencias de vida en el entorno social y escolar.

Considero de gran interés esta perspectiva de enfoque interactivo donde se enfatiza el rol del adulto como medio principal que induce la funcionalidad en la actividad del niño. El estudio de la interacción en la adquisición del lenguaje da lugar al estudio de los usos del lenguaje tanto en el marco natural de aprendizaje del lenguaje como en el marco de aprendizaje escolar. Trataré de exponer una muestra de análisis de la observación realizada sobre un sujeto que está en proceso de adquisición del lenguaje dentro del marco natural. Esta muestra de análisis corresponde a una situación cotidiana de la vida de la niña y forma parte de una investigación más amplia[1].

Observación de conductas en la interrelación adulto-niño

Se trata de analizar la adquisición del lenguaje desde una perspectiva pragmática y comunicativa. Se parte de la idea de que la lengua se adquiere a través del uso que tie-

1 Estrategias en el aprendizaje del lenguaje. Etxeberria, F. Coruña 09/96.

ne lugar en los diferentes contextos de interacción social con los adultos. La afirmación de que los niños comunican antes de que aparezca el lenguaje, hoy en día está asumido pero con frecuencia han dominado otras ideas que han orientado la investigación al estudio formal del lenguaje queriendo conocer la gramática que subyace a la producción lingüística infantil y su desarrollo sin que se buscaran otras relaciones con el desarrollo cognitivo o con el desarrollo de la socialización infantil. Sin embargo Kaye (1982), Bruner (1983), señalan la importancia de la relación temprana entre el niño y sus cuidadores para el desarrollo de una serie de habilidades que comportan las bases para el aprendizaje de reglas lingüísticas.

Con objeto de mostrar que el aprendizaje del lenguaje se realiza en contextos sociales donde la comunicación es una exigencia y el lenguaje es un instrumento funcional privilegiado vamos a dar a conocer a modo ilustrativo algunos contenidos comunicativos y sus correspondientes expresiones verbales a través del análisis de algunas conductas observadas en situaciones en las que la persona adulta y el niño actúan conjuntamente.

Para ello presento el análisis de unos datos obtenidos a partir de la observación de la niña Naroa y Amaya (cuidadora) en la situación interactiva de la comida.

Uno de los niños observados es Naroa, una niña de 20 meses de edad, que está adquiriendo el euskara como lengua materna. El registro de la situación observada se ha realizado en su casa. Corresponde a la actividad desarrollada en la situación de comida. Participan en dicha actividad Amaia (persona adulta que sustituye a la madre) y Naroa (niña).

Creo que no es novedoso decir que bajo la denominación "comida" pueden suceder numerosos y diferentes eventos, sobre todo, cuando los niños son de corta edad como es el caso presente y mi sorpresa fue grande cuando la transcripción de una sola sesión ha ocupado bastantes páginas. La sorpresa creció viendo que el marco interactivo y rutinario de la comida que Naroa (niña) y Amaia (cuidadora) realizan cada día, abarca más actividades que la propia de comer.

En la situación "comida" ambas participantes muestran una relación interactiva. Están ante un hecho rutinario, familiar para ellas, que conlleva una manera de realización con unos comportamientos nada extraños para ellas. El objetivo del evento es que Naroa coma. El adulto negocia la distracción para llegar a la meta final.

En este contexto natural la realización de la tarea de comer lleva implícitas ciertas exigencias modales para la niña, algunas pautas culturales, como sentarse bien en la silla delante de la mesa, uso de cubiertos, etc... Amaia (adulto) prevé que la tarea no es fácil de llevar a cabo a pesar de la cotidianidad del hecho. Así lo manifiesta el diseño de la actividad.

Ella prepara la mesa colocando los objetos usuales en la comida (platos, cubiertos, vaso, servilleta). Además están sobre la mesa unos juguetes (tambor, palos, camión) y un libro de cuentos. (Cuadro 1)

Cuadro 1

SITUACIÓN OBSERVADA: COMIDA.
(Naroa niña y Amaya cuidadora)

Situación interactiva

↓

Comida

↓

Adulto: diseña

↓

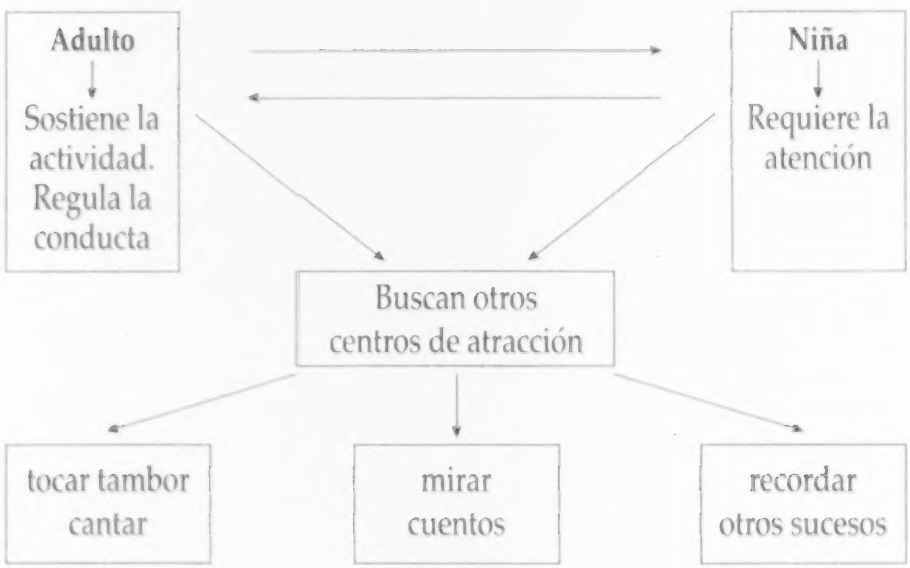
Objetivo: acción de comer de la niña

↓

Medios: preparar la mesa (objetos relacionados con la comida)
poner otros objetos (libros cuento, juguetes) en la mesa

↓

Desarrollo de la acción



Situación: comida
Actividad: conversación entre Naroa(niña) y Amaya(cuidadora)

Cuadro 2

ADULTO			NIÑO		
ENUNCIADO	FUNCIÓN	ESTRATEGIAS	ENUNCIADO	FUNCIÓN	ESTRATEGIAS
1. Arratsaldean entsaiatuko dugu (a la tarde ensayaremos)	Dirigir la acción de la niña	Dar órdenes sin usar el imperativo lingüístico	2. No responde verbalmente (sigue tocando el tambor)		
3. Beste saiorik gabe nahikoa izango da (Va a ser suficiente sin otro ensayo)	Dirigir la acción de la niña	Demanda para rechazar la acción de la niña sin usar la forma negativa explícita. Predecir consecuencias	4. No respuesta verbal. (Sigue tocando el tambor)		
5. Naroa, begira! (Mira Naroa!) (Señalando, gestualmente, la tortilla que está en el plato)	Dirigir la acción de la niña	Requerir la atención mediante la forma del imperativo y uso del vocativo	6. Orain utziko (Ahora dejaré) mientras recoge el tambor y los palos	Informa	Acepta la demanda
7. Bai orain deskantso bat egingo degu. Bai ideia ona Naroa. (Sí, ahora haremos un descanso. Qué buena idea. Naroa)	Información	Dar una explicación. Dar una referencia. Hacer una valoración	8. Erosi amona. (Compra abuela) mientras recoge el tambor	Dar información	Relata el hecho de quien compró el tambor Manifiesta la relación agente-acción.
9. Eh! Erosi amonak? hori suertea Eh! Compró la abuela? Que suerte!	Dirigir la conducta	Aprobar la conducta	11. Bai (Sí)	Colabora con el otro	Reconoce

824

478

Diremos que el formato Comida ha integrado en este caso, varias subestructuras o unidades de acción y que cada una de ellas tiene un proceso de desarrollo interactivo.

El adulto en su afán de controlar la conducta de la niña permite que Naroa juegue con su tambor, a modo de aproximación a la actividad de comer. El adulto tararea, "tarero, tarero", dando significado al sonido de los golpes que emite la niña con su tambor y refuerza la acción de la niña diciéndole: "oso ederki" (muy bien). Tal vez la cuidadora espera que la niña dé por terminada esta acción con el feedback que le ha proporcionado pero no sucede así. Naroa sigue tocando su tambor. La cuidadora insiste: "arratsaldean entsaiatuko dugu" (a la tarde ensayaremos), intenta comunicarle a la niña que deje de tocar el tambor, que no es el momento para ello pero la niña va a lo suyo. Le vuelve a decir "beste ensaiorik gabe nahikoa dugu " (tenemos bastante sin más ensayos). El adulto cambia de tono de voz para llamarle la atención "Naroa begira" (mira Naroa) mientras le señala gestualmente la tortilla que está en el plato. Implícitamente le da el mensaje de basta, ya no más. Naroa entiende que debe de dejar el tambor puesto que responde verbalmente diciendo "orain utziko" (dejaré ahora) a la vez que recoge el tambor y los palos.

El adulto verbaliza la aceptación de la conducta y le proporciona el refuerzo :" bai orain deskantso bat egingo degu" "bai ideia ona Naroa" (ahora haremos un descanso, que buena idea Naroa). El adulto ha ido adaptándose a la niña hasta conseguir que comprendiera su mensaje y así obtener una respuesta satisfactoria a su demanda.

La niña ha respondido a la intención comunicativa del adulto, de una forma adecuada, cuando el adulto ha explicitado su demanda con un lenguaje verbal y gestual que hace referencia al contexto. Es decir, no ha quedado claro si hubo comprensión, por parte de Naroa, del mensaje verbal dado por Amaia, puesto que la forma gramatical de los enunciados lingüísticos contiene aspectos educativos no explícitos que hacen referencia a posibles consecuencias.

Es un lenguaje que implica una forma de dar órdenes, hacer demandas y predecir consecuencias (enunciados: 1, 3, 7) que todavía no domina la niña. Muestra de ello es que la niña no ha emitido ninguna respuesta verbal y que el adulto tampoco ha conseguido regular su conducta hasta que ha clarificado su mensaje en un lenguaje más ajustado para ello (enunciado 5).

La niña expresa verbalmente su cambio de conducta (enunciado 6). La cuidadora extiende el significado de la acción y refuerza la conducta de la niña (enunciado 7).

La niña toma la iniciativa de seguir conversando y transmite una información acerca del tambor (enunciado 8)

8. "Erosi amona" (compra abuela)
9. "Eh! Erosi amonak?" (eh! compró la abuela)
10. "Hori suertea!" (que suerte)
11. "Bai" (Si)

La niña en el enunciado lingüístico no hace referencia al objeto comprado por la abuela, como tampoco lo hace la cuidadora en el enunciado 9. Ambas han sobreentendido la referencia, objeto tambor, puesto que es evidente en el contexto comunicativo.

El enunciado 8 se compone de dos palabras que expresan la relación acción-agente. La cuidadora en el enunciado 9 recoge la misma frase en forma de vocativo eh! Y bajo la forma de pregunta "erosi amonak?" Hace una ampliación dado que repite el mismo enunciado pero corregido y ampliado. Le presenta el sujeto agente con su morfema "k" de ergativo (amonak) aunque no ha completado la forma incompleta del verbo, le falta el auxiliar "erosi du" (ha comprado).

La función englobadora del lenguaje es pragmática. Ambos participantes entran en la negociación de hechos que toman significado mediante procedimientos lingüísticos y no lingüísticos. El papel del adulto es evidente, procura regular y controlar la conducta de la niña para llegar a la finalidad planteada. Sin embargo, la niña no responde automáticamente a los deseos del adulto y ambos entran en una dinámica interactiva en la que se puede observar que el lenguaje es un medio importante que guía el desarrollo de la actividad que se pretende realizar, a veces, como fin en sí mismo, y otras veces, para modular la conducta de los actuantes según las normas implícitas en el contexto cultural.

Los datos aportados desde la investigación y nuestras propias reflexiones a partir del campo de trabajo realizado en el medio familiar ponen énfasis en la función comunicativa del lenguaje y en la situación interactiva para su aprendizaje. Las aportaciones derivadas desde estos estudios se extienden al medio educativo escolar donde tienen lugar las actividades de enseñanza y aprendizaje del lenguaje.

B— ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS

Una forma de conocer el proceso del desarrollo educativo del lenguaje en el aula es la realización de estudios ecológicos donde toma relevancia el análisis de los formatos interactivos y comunicativos.

Ha quedado de manifiesto la relación entre el desarrollo lingüístico y cognitivo del sujeto y la importancia de la base contextual (diálogo, conversación) para la interacción lingüística de manera que el sujeto pueda construir el lenguaje a través de los diferentes usos. Ello hace ver que el desarrollo y el aprendizaje del lenguaje depende, también, de la naturaleza y de las oportunidades de interacción lingüística. Mientras la relación interactiva (adulto/niño) se produce de una forma natural en el contexto familiar, no sucede lo mismo en el caso de la relación educativa (profesor/alumno). Podemos señalar algunas diferencias entre las que se hallan: el número de alumnos en el aula es una dificultad para establecer la relación individual entre profesor-alumno, y el curriculo escolar que con frecuencia impone al profesor la tarea de impartir los contenidos con una metodología nada comprometedora con la participación del alumno en el aprendizaje. Además puede suceder que tanto el pro-

fesor como el alumno no tengan expectativas motivadoras para llevar a cabo los diferentes usos de la lengua que exige la comunicación en el contexto escolar.

Desde los años 70 Flanders y Hymes plantean la investigación de carácter etnográfico con objeto de conocer como funciona la comunicación dentro del aula.

La lingüística ha aportado el concepto de lengua como sistema estructurado (teoría gramatical) pero también la visión dinámica de que no es un sistema cerrado en el que los significados referenciales no se mueven. Naturalmente, el conocimiento y uso de la lengua se realizan en contextos socio-culturales donde el significado literal que puede comunicar el lenguaje se relaciona con los aspectos funcionales y sociales que surgen en la comunicación establecida.

De acuerdo con Littlewood, W. (1994), los diferentes significados que puede comunicar la lengua son:

- referencia convencional
- referencia a conceptos e ideas compartidas por los hablantes de una lengua

- las palabras tienen una finalidad
- incluye la interacción
- entra la posibilidad de la interpretación
- toman parte otros elementos: la situación y la relación de los participantes

- elección de la forma para expresar la intención del hablante
- significado funcional menos directo
- campo para la negociación
- convenciones sociales en el uso de la lengua

Desde un enfoque integrador la dimensión del significado esta relacionada con el contexto lingüístico y extralingüístico y plantea nuevas perspectivas de investigación a la Psicopedagogía de la lengua. Los investigadores Stubbs (1984), Wells (1986), Cummins (1992), se centran en estudiar el uso del lenguaje en el contexto escolar. Se abren líneas de investigación en torno a las funciones que el lenguaje desempeña en el aula, y los procesos de interacción en el significado.

La interacción social es un proceso colaborativo en el que los participantes se implican. Hay un intercambio de significados y unas formas de organizar la interacción en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de la lengua. La posibilidad de negociar con los demás la significación presupone situaciones académicas motivantes para el alumno con el fin de que se realicen tareas y actividades que tengan sentido para él.

Toda lengua comporta distintos registros y niveles de uso. Desde esta perspectiva se interroga sobre el modelo de lengua y oportunidades que ofrece la escuela para su aprendizaje. Muchas de las dificultades que tiene el niño con el lenguaje en la escuela vienen dadas por la imposición de un modelo de lenguaje que no toma en cuenta la propia experiencia del alumno. Wells (1986), Arnau y Bel (1986), Tough, J. (1989) hablan de las dificultades que presentan los alumnos en la clase para hacer las preguntas y también para responder a las preguntas que piden explicaciones. Otros investigadores sugieren el interés en estudiar las diferencias individuales entre los alumnos en relación a su competencia comunicativa en clase, puesto que estas pueden estar relacionadas con la calidad de experiencia comunicativa mantenida en la familia y en la escuela.

Una cuestión a tomar en cuenta es el hecho de que la escuela se centra en la enseñanza de la norma estandarizada de la lengua. Con frecuencia el estándar oral se basa en el modelo normativo de la lengua escrita cuando son dos modalidades a adquirir por el alumno a lo largo de su escolarización. Dentro del ámbito de las modalidades está la diferenciación entre el uso del lenguaje con propósitos sociales y el uso del lenguaje con objetivos académicos. Esta perspectiva conduce al estudio de las modalidades de lengua que se desarrollan en la clase y de sus funciones.

Los trabajos iniciados por Sinclair y Coulthard & Told (1975), Ellis (1985), destacan la importancia del análisis de las funciones del discurso en el aula. Las funciones que el lenguaje desarrolla en la clase están relacionadas con las estructuras de participación en la organización de tareas y actividades. Consideramos importante estudiar el contexto educativo, la actuación pedagógica del profesor, y su rol como facilitador del desarrollo de la competencia comunicativa en la clase.

Ante la evidencia de que los escolares además del lenguaje de la escuela están expuestos al lenguaje de otros medios y contextos (familia, calle, libros, TV, ordenadores), la escuela debe preguntarse por su impacto en el aprendizaje lingüístico de sus alumnos.

De acuerdo con McCarthy (1991) el análisis del lenguaje va más allá del contenido gramatical, marca el interés por el contexto y las influencias culturales que afectan al uso del lenguaje. La noción del contexto abarca el contexto cognitivo, la experiencia acumulada y el contexto cultural. Considero que a la Psicopedagogía le interesa, sobre todo, el proceso educativo e instructivo en que se realiza la enseñanza y el aprendizaje de la lengua. En este sentido, le interesa particularmente conocer el modo interactivo en que se desarrolla la enseñanza. Esta debe ser idónea con las teorías que buscan integrar la enseñanza-aprendizaje de la lengua en una dimensión interactiva en la que el profesor y el alumno ejercen un rol activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

482

Cabe resaltar que de lo dicho sobre la enseñanza-aprendizaje de la lengua en edad escolar es aplicable a la enseñanza de segundas lenguas, tanto en las situaciones de bilingüismo como en las de aprendizaje de lenguas extranjeras.

C— INVESTIGACIÓN CENTRADA EN LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN BILINGÜE Y PLURILINGÜE

La adquisición de la segunda lengua en contexto escolar está relacionada con su enseñanza a través de diferentes Programas. Los programas de Educación bilingüe pueden contemplarse en función de muchas variables entre las que se hallan:

- contexto socio-político en el que se integran
- objetivos que pretenden (sociopolíticos, sociolingüísticos, educativos)
- status y prestigio de las lenguas que integra el programa
- necesidades de los alumnos y necesidades sociales
- organización curricular de los idiomas
- nivel de integración de la lengua objeto de aprendizaje como instrumento de enseñanza (inmersión precoz, total, parcial...)
- fundamentación teórica de aprendizaje de la lengua, metodología y técnicas de enseñanza
- modelo de instrucción

Estas y otras variables son tomadas en cuenta cuando se trata de la investigación en programas de educación bilingüe. Los datos aportados desde la investigación de los programas de inmersión donde la lengua vehicular de los contenidos curriculares es la lengua objeto de aprendizaje, manifiestan que los escolares que participan en estos programas no experimentan deficiencias en el desarrollo de su primera lengua ni en su rendimiento académico, Genesee (1992). En las situaciones en las que la primera lengua de los escolares tiene bajo prestigio social es necesaria su integración en el programa educativo para un mejor desarrollo en ambas lenguas, Skutnab-Kangas (1988). En este sentido, Cummins (1984, 1992), viene a decir que la dimensión enriquecedora del bilingüismo en el desarrollo cognitivo y académico de la lengua está relacionada con el umbral mínimo de competencia en las dos lenguas.

La investigación relacionada con el entorno lingüístico donde el niño adquiere su primera lengua valora positivamente la calidad de interacción en el desarrollo de su capacidad cognitiva, comunicativa y lingüística. En esta línea Wells (1986), Verhoeven (1991), Cummins (1992), vienen a decir que la capacidad lingüística adquirida en el hogar antes de llegar a la escuela es un signo precursor importante del éxito escolar. Así, las habilidades adquiridas en una segunda lengua tienen una relación de interdependencia con las habilidades desarrolladas en la primera lengua. Esta es la hipótesis de interdependencia lingüística planteada por Cummins. Es decir, que la competencia adquirida en una lengua es transferible a la otra.

En conjunto los resultados de los programas de inmersión muestran que el rendimiento académico no se debilita si el alumno aprende en la segunda lengua favoreciendo a la vez su adquisición. A mi modo de ver tanto la investigación centrada en la dimensión de los resultados (producto) con objeto de conocer los logros lingüísticos como la investigación que trata de analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje, considera relevantes las variables referidas al:

- Sujeto (edad de entrada en los programas, antecedentes lingüísticos, exposición a la lengua objeto, actitud ante las lenguas...)
- Programa (integración de la segunda lengua en la enseñanza curricular, lengua de aprendizaje lecto-escritor, tiempo de exposición a la segunda lengua, funciones de esta lengua en el desarrollo de la vida escolar)
- Centro escolar (objetivos educativos y lingüísticos, distribución de los recursos, formación del profesorado...)
- Entorno social (las funciones de las lenguas en el medio social, la relación lenguas y culturas, peso demográfico de las lenguas...)

Los estudios iniciados desde el enfoque psicosocial sobre bilingüismo aditivo y substractivo, por Lambert y Tucker (1972), dan a conocer la relevancia de las actitudes, las motivaciones, los valores atribuidos a la lengua y el refuerzo social en el aprendizaje de la segunda lengua.

Desde el enfoque psicolingüístico Cummins (1984), Swain (1986) enfatizan el papel del desarrollo de la competencia comunicativa y lingüística en la primera lengua para la adquisición de las habilidades en la segunda lengua, y los efectos cognitivos de los programas de inmersión temprana en el desarrollo de la capacidad metalingüística.

La combinación de ambos ha dado lugar a una línea de investigación que trata de la función cognitiva de la lengua además de la afectiva y comunicativa. Estos aspectos se recogen en otros investigadores tales como en Lapkin (1990), Genesee (1994), que tratan de analizar la integración de la lengua a enseñar en el desarrollo de las actividades académicas.

Pienso que el punto de mira de la investigación se encuentra en la articulación entre: el proceso psicológico interpersonal de profesor/a y alumno/a, el proceso de interacción social y la dinámica de la clase que da lugar a la interacción activa y positiva para que se establezca la comunicación.

Los investigadores, Tough (1989), Hamers y Genesee (1992), consideran relevante la interacción entre el profesor y los escolares de manera que la lengua a aprender se integra en el desarrollo de la vida escolar. Así se va desarrollando una línea de investigación que abarca además de los factores instruccionales el estudio de las redes sociales de la lengua que se enseña, y de las oportunidades de interacción significativa tanto en la primera lengua como en la lengua objeto de aprendizaje.

En esta breve exposición se ha evidenciado la importancia de la investigación del bilingüismo. El auge de la psicología cognitiva y su interés en el estudio psicológico

por un lado y el desarrollo de los programas educativos bilingües y plurilingües por otro lado da lugar al hecho de que se discutan los resultados y los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas llevados a cabo en el ámbito escolar. Naturalmente, interesa conocer la influencia de los factores relacionados con los efectos positivos de dichos programas. Además por el hecho de que el lenguaje es un instrumento de comunicación, y un componente de la identidad personal y social, el aprendizaje de una segunda lengua requiere su refuerzo social. En este sentido pienso que el aprendizaje de la lengua no solo depende de la escuela sino también de los factores extraescolares y postescolares. La escuela desempeña un papel importante en cuanto a la promoción y desarrollo de la enseñanza de las lenguas, pero sus logros están condicionados por una serie de refuerzos tales como los instrumentales, los afectivos, los sentimentales y otros no propiamente escolares.

En un campo educativo tan amplio y rico como lo es el de la enseñanza-aprendizaje de lenguas en situaciones y contextos diferentes se ofrecen muchas posibilidades de investigación y evaluación como se ha podido poner de manifiesto en esta breve exposición.

Temas de interés a investigar

Bilingüismo y plurilingüismo infantil

- Aspectos diferenciales entre el proceso de adquisición simultánea de dos lenguas y de una segunda lengua una vez adquirida la primera.
- Semejanzas y diferencias entre los procesos de aprendizaje espontáneo de la lengua y aprendizaje dirigido.
- Forma en que se desarrolla el aprendizaje de una tercera lengua en situaciones bilingües.
- El aprendizaje de las lenguas en los sujetos inmigrantes.

Psicopedagogía de la enseñanza-aprendizaje de lenguas en diferentes programas de educación bilingüe

- Aspectos diferenciales de la pedagogía de la inmersión en relación a la pedagogía de los programas de enseñanza en la lengua materna.
- Integración de la enseñanza de la segunda lengua en actividades basadas en proyectos y tareas que exigen una relación con los hablantes extraescolares de dicha lengua.
- Características del discurso desarrollado en la segunda lengua. Análisis de la importancia del input comprensible para el alumno y la evolución en el uso de la lengua en la medida en que la actividad académica se hace más compleja.
- Calidad de modelos de interacción en el progreso de aprendizaje en la segunda lengua.

- Enfoques metodológicos y estrategias de enseñanza en la línea funcional comunicativa de las lenguas.
- Integración de la enseñanza de la gramática en el discurso de la clase y su relación con la competencia comunicativa adquirida por el alumno en la segunda lengua.
- El tratamiento de los errores en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos en la segunda lengua.
- Motivaciones y estrategias en la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura en los diferentes programas de educación bilingüe.
- Efectos de la introducción de la lectura y de la escritura como facilitadores del contacto con los hablantes de la lengua que se aprende y su influencia en el aprendizaje.
- Aspectos diferenciales en el aprendizaje de la lengua (aptitudes, estrategias personales de aprendizaje, edad, sexo).
- Motivaciones psico-afectivas e instrumentales de los escolares y su relación con el aprendizaje de la segunda lengua.
- Relación del alumno con los medios culturales (libros, música, folklore, literatura, TV) y su incidencia en el aprendizaje de la segunda lengua.
- Efectos de la enseñanza de las estrategias metacognitivas y de las metalingüísticas en el desarrollo de la competencia comunicativa.

El profesor en el aprendizaje de la segunda lengua.

- Grado de cualificación (conocimiento de las lenguas y sus culturas, formación teórica sobre el aprendizaje y didáctica de la lengua, entrenamiento, capacidad de reflexión para la práctica pedagógica).
- Motivaciones psico-afectivas y valores respecto a la lengua que enseña.
- Expectativas respecto al aprendizaje de los alumnos y su grado de satisfacción en la enseñanza.
- Autovaloración y reconocimiento social de su actividad profesional.

Efectos de los programas de educación bilingüe

- Análisis y valoración de las aportaciones del bilingüismo en la mejora de la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.
- Impacto de los diferentes modelos de educación bilingüe en los comportamientos socioculturales de los alumnos dentro y fuera del aula.
- Efectos de los programas bilingües y plurilingües en relación a la vida laboral.
- Caracterización de la competencia multilingüe en relación a las diferentes lenguas (competencia comunicativa, desarrollo de las lenguas y sus diferentes funciones, conciencia metalingüística, tipo de lagunas, lengua y cultura de identificación personal).

Estos y otros temas de investigación pueden resultar de gran interés para la intervención en el campo de la educación bilingüe y plurilingüe. Finalmente trataré de una investigación en curso sobre un proyecto europeo de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera en situación bilingüe.

D— ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA EN SITUACIÓN BILINGÜE

Voy a exponer algunos aspectos de la investigación en curso sobre el desarrollo de un proyecto promovido por la Comunidad Europea para la enseñanza de segundas lenguas/lenguas extranjeras a niños. Los países participantes son Inglaterra, Holanda, Italia y País Vasco.

El proyecto conlleva dos dimensiones de trabajo: el desarrollo de la experiencia psicopedagógica en la enseñanza de la lengua, y la investigación referente a la práctica desarrollada, y al aprendizaje de los alumnos (cuadro 3). Se establece la conexión entre el equipo de investigación y el equipo de profesores de cada país. Estos equipos de trabajo tienen sus homólogos en los respectivos países. El proyecto comprende cursos de formación para los equipos de trabajo, para lo que se organizan seminarios a nivel nacional e internacional. El contenido del programa y la línea metodológica de la enseñanza es la misma para todos, aunque existen diferencias respecto a los contextos socio-lingüísticos y culturales de los países participantes.

Algunas referencias al Proyecto

El Proyecto abarca un amplio Programa que pretende:

- mejorar la enseñanza de una nueva lengua poniendo a prueba una metodología específica en escenarios de diferentes culturas (Italia, Inglaterra, Holanda y País Vasco).
- crear un clima de formación de profesorado mediante el trabajo cooperativo en la enseñanza e investigación
- investigar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la nueva lengua en el marco psicopedagógico en que se aplica la nueva metodología
- buscar la interrelación entre diferentes países y contribuir en el campo intelectual y educativo mediante una práctica efectiva en la enseñanza-aprendizaje de una nueva lengua.

La metodología propuesta toma como base los principios psicolingüísticos de aprendizaje y el modelo teórico del Formato para la enseñanza de la lengua (cuadro 3). El Formato es una estructura de acción conocida y compartida entre el adulto y el niño/a donde la intencionalidad es reconocida por ambos. De acuerdo con Bruner (1986) se diferencian dos tipos de Formato: con y sin contenido narrativo. La característica fundamental del Formato narrativo consiste en que integra una secuencia de

eventos donde se pueden inferir acontecimientos mientras que el Formato sin contenido narrativo se reduce a acciones repetitivas que se convierten en rutinas para el alumno. En esta metodología toman relevancia los siguientes principios:

- el aprendizaje basado en el uso de la lengua
- la intencionalidad surgida de la vida real o imaginaria
- la comunicación establecida en la lengua objeto de aprendizaje
- la motivación del alumno permitiendo su participación activa en el aprendizaje de la lengua
- la posibilidad de compartir experiencias en la lengua que se aprende
- el contexto creado para experimentar los diferentes roles en la lengua objeto. Es importante la interrelación no verbal (gestos, mímica, secuencia de eventos...)
- la secuenciación de los eventos en los Formatos y los niveles de expresión verbal y no verbal

Aspectos de la Investigación

En la investigación que estamos realizando en equipo[2] se ha querido conocer la efectividad del Programa desde el punto de vista de los logros en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. De esta manera se analizarán los logros lingüísticos de los alumnos, el proceso de aprendizaje de los alumnos y la actuación pedagógica del profesor en el aula. Naturalmente, estas dimensiones de la investigación permiten un análisis de tipo cuantitativo y cualitativo.

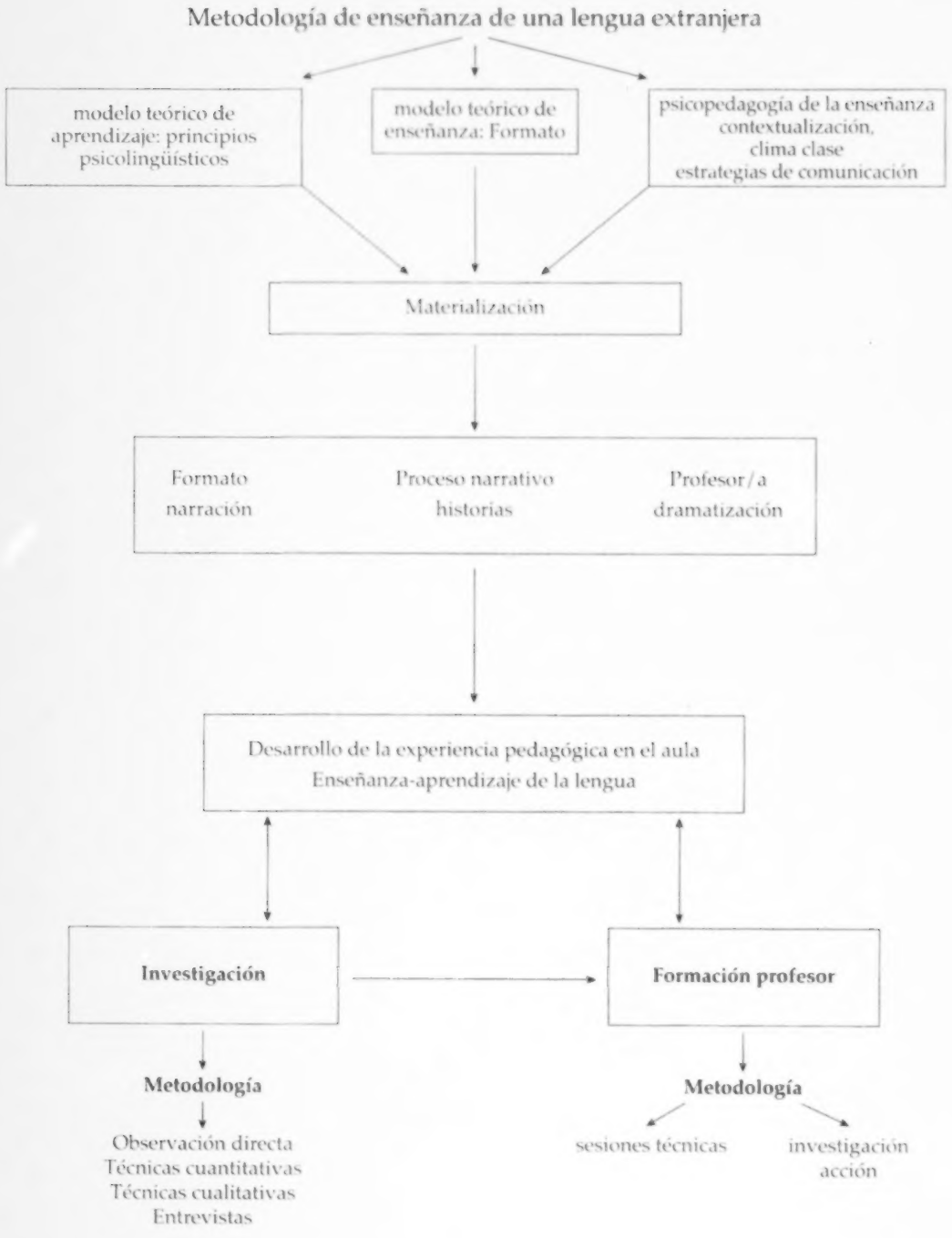
Con la mirada puesta en los logros adquiridos por los alumnos en el aprendizaje de la lengua se ha procedido por una parte, al análisis comparativo de los resultados obtenidos entre los grupos control y experimental, cuya finalidad es conocer si se dan diferencias significativas en el aprendizaje en relación a la metodología desarrollada en el Programa y por otra parte, se procede al análisis de los logros obtenidos por los alumnos de los grupos que han participado en el Proyecto.

La elección del grupo control se hizo en función de las características del grupo experimental. De modo que se controlaron las variables edad, el modelo bilingüe, tiempo de exposición a la lengua objeto de aprendizaje y horas de instrucción a la semana, La muestra de estudio comprendía cinco alumnos por cada aula atendiendo a los criterios de alumno retraído (un caso), alumno que manifiesta comportamiento hiperactivo (un caso) y alumnos de desarrollo normal en el medio escolar (tres casos). Los recursos materiales de las clases del grupo control eran diferentes entre si puesto que no había coordinación entre los centros como la que había entre los centros del Proyecto. Ahora bien, todos los profesores del grupo control seguían los criterios del Diseño Curricular Base 1992 para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Han

2 equipo de investigación: Etxeberria, F., Arzamendi, J., Joaristi, L., Azpillaga, B., Lindsay, D., Garagorri, X.

Cuadro 3

PROGRAMA



BEST COPY AVAILABLE

enfatizado la enseñanza a través de las actividades y no así la enseñanza orientada a la gramática.

Con objeto de comparar los resultados en el aprendizaje de la lengua se procedió a pasar un test que comprendía una prueba para la comprensión y otra para la expresión oral. Esta consistía en nombrar objetos y acciones y en elaborar y contar una pequeña historia a partir de la secuencia de unas viñetas.

Una vez recogidos los datos correspondientes se hace la codificación de las categorías lingüísticas y capacidad narrativa para comparar los resultados de ambos grupos mediante la aplicación del análisis de la varianza. Se dan mejores resultados en el grupo experimental en cuanto que manifiestan estructuras más complejas en la lengua, y mayor organización del contenido narrativo acompañada de la expresión verbal mientras que el grupo control tiende a etiquetar las representaciones de las viñetas mediante el uso de palabras sueltas para dar una información referencial con carencia de palabras significativas como los verbos de los enunciados.

La metodología basada en el Formato ha tenido alguna influencia en el desarrollo de la capacidad narrativa a favor del grupo que participa en el Programa. Los factores como la timidez y la hiperactividad no se han manifestado relacionados con el nivel de adquisición en la lengua (Azpillaga, B. y otros 1997).

Naturalmente, el Programa que incluye un método interactivo donde el alumno participa activamente en la construcción del significado y donde el profesor/a se siente responsable de la organización de la clase y de la creación de las condiciones pedagógicas adecuadas favorecen el aprendizaje.

Estamos analizando el aprendizaje lingüístico de los alumnos de los grupos que han participado en esta experiencia pedagógica desde una perspectiva cuantitativa para tratar de ver cual es el avance en el aprendizaje y uso de los diferentes componentes lingüísticos y conocer la progresión en el sentido evolutivo y longitudinal. Sin embargo el interés en conocer la forma en que los alumnos usan la lengua conlleva a su análisis desde un enfoque cualitativo. Así se puede obtener información sobre el proceso de aprendizaje y estrategias de utilización. A su vez el análisis de los contextos en que tiene lugar el uso de la lengua permite saber algo acerca de la actuación pedagógica del profesor y de la naturaleza de los contextos que facilitan la comunicación.

Dejando de lado otros niveles de investigación me voy a referir a la metodología de recogida y análisis de datos.

Recogida y análisis de datos

Por una parte se ha realizado una grabación mensual durante dos años de las sesiones desarrolladas en el aula para llevar a cabo una observación sistemática de la actuación del profesor/a y el comportamiento de los alumnos. Se han utilizado cámaras de vídeo y equipos de grabación de sonido con micrófonos inalámbricos para cada uno de los cinco alumnos que en cada aula se han observado. Esta recogida de datos ha aportado el corpus lingüístico de los alumnos de la muestra y el input lingüístico de la clase. Por otra parte, se ha utilizado el programa "Observer" que requiere la grabación

de los datos observados en el ordenador con objeto de observar y analizar el proceso de interacción entre profesor/a - alumno/a.

Otra fuente interesante de recogida de datos ha sido el encuentro de los profesores en sesiones de formación donde podían plantear problemas, dudas y críticas acerca de las técnicas y procedimientos usados en la enseñanza de la lengua Aportan datos de interés para entender el aprendizaje a través de las observaciones realizadas en el aula y discusiones en grupo. Esta metodología basada en la investigación-acción es una buena manera para establecer la relación entre quienes investigan y quienes actúan en la práctica de la enseñanza.

Sabemos por experiencia que el proceso de recogida de datos, transcripción y análisis de los mismos lleva mucho tiempo. En este sentido la utilización del programa informático "CHILDES" ha resultado de gran interés. "The child language data exchange system" aumenta la fiabilidad de la recogida de datos, codificación y transcripción. Facilita la reproducción de los datos transcriptos y automatiza el proceso de análisis. Su enorme utilidad en la investigación del lenguaje tanto en el área de la adquisición de la primera lengua como en el aprendizaje de la segunda lengua abre nuevos horizontes para la investigación en la perspectiva comunicativa e interactiva sin dejar de lado la perspectiva cuantitativa y formal en la investigación.

Este programa facilita el análisis referente a la frecuencia de uso y el contenido lingüístico por categorías de análisis establecidos. 'Así se obtienen los índices individuales y los grupales en las diferentes categorías de uso de la lengua y el análisis del texto conversacional. Evidentemente, posibilita obtener un referente del aprendizaje lingüístico a partir de los resultados cuantitativos que pueden relacionarse con el input desarrollado en las unidades de enseñanza llamadas Formatos.

Las categorías de análisis del Programa se han codificado en torno al análisis lingüístico que comprende:

- tipos de estructura de la frase
- el léxico en categorías de palabras
- habla creativa
- texto conversacional
- formas no estandarizadas

Estas categorías son las dimensiones del análisis que han sido pormenorizadas en otros componentes. De modo que el corpus lingüístico es analizado desde la perspectiva formal, en las diferentes actividades que se realizan en el aula. El programa "CHILDES" proporciona la cuantificación de la producción verbal por cada categoría de análisis y contexto de producción así como la reproducción del contenido lingüístico. Permite realizar estudios evolutivos de los sujetos y de los grupos en la adquisición y aprendizaje de la lengua como también el análisis comparativo o diferencial intragrupo e intergrupo.

Respecto al proceso de cómo se desarrolla el aprendizaje lingüístico en el aula se ha obtenido información a través del análisis llevado a cabo con el programa "CHILDES", sobre todo, en las categorías de análisis de la comunicación donde tiene lugar el habla creativo en sus diferentes modalidades (expansión de las palabras del input a nuevos contextos de uso, creación de nuevas formas), el análisis conversacional y el uso no estandarizado de la lengua. Ayuda a entender las estrategias de la adquisición del lenguaje y la influencia de la primera lengua sobre la segunda. En nuestro caso podría ser interesante estudiar si los bilingües utilizan otro tipo de estrategias, diferente al de los monolingües en el aprendizaje de una lengua extranjera, o ver qué tipo de influencia ejerce cada lengua en el aprendizaje de una tercera lengua.

Para ello realizaremos el análisis de la interacción a partir de la actuación del profesor/a y el comportamiento del alumno en el aula. Para esto junto a la grabación en vídeo tenemos los datos obtenidos a través de la aplicación del Programa "OBSERVER" (Noldus 1993) en el aula sobre el comportamiento del profesor/a en las categorías siguientes:

- estilo de comunicación
- expresión de voz, cuerpo y cara
- afectividad
- convencimiento
- lengua de comunicación
- actividad que realiza
- el comportamiento de la conducta de los niños

Estos registros comportamentales se llevan a cabo mediante el análisis cuantitativo y cualitativo en relación al proceso de aprendizaje.

La información obtenida a través de la observación, entrevistas, diarios, etc., viene a ser un mecanismo formativo de retroalimentación que ayuda al profesorado en su mejora contribuyendo en la calidad de la enseñanza de la lengua. Parece obvio que el profesorado que ha compartido este proyecto tenga que tener cierta disposición para entrar en la vía de la reflexión de su propia actividad y en el desarrollo de una enseñanza innovadora de la lengua. Es parte de la realidad que se investiga. Por lo tanto el proceso le ha afectado en su rol y situación específica de investigación.

Al final de la experiencia se ha constatado que los profesores han desarrollado su capacidad de autoobservación, han progresado en su saber hacer y que su convencimiento de actuación ha aumentado.

Se diría que la aplicación del Programa ha posibilitado varios enfoques de investigación que integran la metodología cuantitativa y la cualitativa atendiendo a la finalidad que se pretende. Sin embargo, creo que la investigación enmarcada en este proyecto es fundamentalmente de carácter cualitativo en cuyos resultados deberían basarse las sugerencias para la necesaria innovación de las metodología para la enseñanza de la lengua.

La investigación-acción ha sido un medio de conexión entre la investigación proyectada desde la Universidad y la práctica educativa realizada en el aula. Se han comprobado algunas dificultades al comienzo del desarrollo de la metodología, tales como la inseguridad en la dramatización, cansancio para motivar al alumno a partir de la actividad comunicativa basada en los gestos, la expresión mímica y la palabra, la falta de criterios para valorar los sucesos que tienen lugar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y la excesiva ansiedad ante la espera de los resultados del aprendizaje lingüístico. Sin embargo, ha habido un cambio cualitativo después de la experiencia vivida y compartida durante dos años. Han manifestado haber adquirido más sensibilidad acerca de los aspectos psicológicos de cada alumno y mayor capacidad de relación intersubjetiva. Muestran tener mayor conciencia de su actuación pedagógica e interés por lo que ocurre en el proceso de aprendizaje.

A diferencia de que en un comienzo se sintieran incómodos al ser observados en el aula y alejados de los intereses de la investigación han ido valorando su colaboración en la investigación y han descubierto la aportación de la observación realizada en el aula como medio para la reflexión de lo que sucede en el mismo.

Hay razones para considerar que el Proyecto ha sido innovador. Por una parte ha introducido cierta novedad en la metodología de la enseñanza de la lengua, y a su vez ha posibilitado la investigación de la práctica desarrollada. Por otra parte se extiende la aplicación del programa de enseñanza a nuevos centros escolares, dando lugar a nuevos planes de desarrollo del método y materiales curriculares. El proyecto tiene continuidad desde la enseñanza basada en el Formato a la enseñanza del lenguaje por tareas para los alumnos de edades superiores.

Habría que remarcar la aportación de investigadores como Mac WHINNEY, SNOW, C. (1984) que intervienen en la creación de una base de datos a nivel internacional a partir de la colaboración de los usuarios del Programa CHILDES en las diferentes investigaciones. Esto permite establecer un sistema de intercambio de datos empíricos sobre los que se pueden realizar otros trabajos de investigación y elaborar nuevas teorías.

CONCLUSIONES

A modo de reflexión cabe decir que el interés de éstas y otras muchas investigaciones indican un campo de acción para los profesionales de la Educación y Lengua. Es importante hacer notar que las aportaciones de la investigación en esta área son mas que necesarias. Por una parte es evidente el papel del lenguaje en el proceso de aprendizaje. El contexto escolar da lugar a la enseñanza de la lengua en relación a los usos lingüísticos y modalidades de lenguaje que se desarrollan en ella. Pero el lenguaje juega también su papel en la construcción de la identidad social. De aquí la importancia de la investigación en psicopedagogía para saber como funcionan los sujetos del modelo de competencia monolingüe y los sujetos de competencia bilingüe o trilingüe en relación a su conocimiento lingüístico, conciencia metalingüística, identidad social y comunicación afectiva. Por otra parte está el fenómeno multicultural y plurilingüe

de las sociedades modernas que resaltan la riqueza y complejidad del proceso de la adquisición de mas de una lengua sin omitir la relación simbiótica lengua-cultura. Además en el contexto de nuestro país, en las últimas décadas, se está intentando desarrollar el proceso de normalización lingüística en las diferentes lenguas de las comunidades con la fé puesta en la eficacia general de la educación para curar la ausencia de la falta de prestigio que han tenido estas lenguas en la sociedad. Sin embargo debido a la naturaleza básicamente comunicativa e identificativa de la lengua cabe señalar su necesidad de refuerzo social. En este sentido la investigación además de abarcar las cuestiones referentes al proceso de enseñanza-aprendizaje en más de una lengua, y los factores que pueden predecir el éxito de la educación bilingüe puede indagar sobre otros agentes que puedan aportar refuerzos eficaces para asegurar un espacio en los procesos de socialización.

BIBLIOGRAFÍA

Arnau, J. y otros (1992). La educación bilingüe. I.C.E. Universidad de Barcelona.

Azpillaga, B. y otros (1997). Preliminary findings of a format-based foreign language teaching method for school children in the Basque Country. (En prensa).

Bruner, J.S. (1983). *Child's talk*. Oxford: Oxford University Press.

Bruner, J.S. (1986). De la comunicación al habla. En J.S. Bruner: *El habla del niño*. Barcelona: Paidos.

Clark, E.V. (1991). Children's language. En R. Grieve y M. Hughes (comps.), *Understanding children*. Oxford: Basil Blackwell.

Cook-Gumperz, J. (Eds.) (1986). *The Social Construction of Literacy*. London: Cambridge University Press.

Cromer, R.F. (1979). The Strengths of the Weak Form of the Cognitive Hypothesis for Language Acquisition. En: V. Lee (Eds.), *Language Development*. London: The Open University Press.

Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assesment and pedagogy*. Avon: Multilingual Matters.

Cummins, J. (1992). Aspectos psicolingüísticos de la educación plurilingüe. *I Jornadas Internacionales de Educación Plurilingüe*. Vitoria: Fundación Gaztelueta.

Cummins, J. (1996). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. California Association for Bilingual Education.

Dendaluce, I. y otros (1992). La lengua en un contexto de Educación Intercultural. *X Congreso Nacional de Pedagogía*. Salamanca.

Ellis, R. (1985) *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Etxeberria, F. (1992). Lengua, cultura y educación en contextos bilingües. Salamanca: X Congreso Nacional de Pedagogía.

Etxeberria, F. (1996). Estrategias de aprendizaje en el lenguaje. Congreso Nacional sobre Motivación e Instrucción. Universidad de La Coruña.

Freeman, D. (1989). Teacher training, development, and decision making: A model of teaching and related strategies for teacher education. *TESOL Quarterli, 23*(1), 27-46.

Garton, A.F. (1994). *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Barcelona: Paidos.

Genesee, F. (1992). Pedagogical implications of second language immersion. *Bilingüismo y adquisición de lenguas. IX Congreso Nacional de Aesla*, 15-31. Bilbao.

Genesee, F. (1994). *Integrating Language and Content: Lessons from Immersion*. Office of Educational Research. U.S. Department of Education.

Gleitman, L.R., Newport, E.L. & Gleitman, H. (1984). The current status of the motherese meanshypothesis. *Journal of Child Language, 11*, 43-79.

Goodson, B., & Greenfield, P. (1975). The search for structural principles in children's manipulative play. *Child Development 46*.

Grago, M.B. (1992). The sociocultural interface of communicative interaction and L2 acquisition: An inuit example. *TESOL Quarterly*.

Hamers, J.F. (1992) Comportement Linguistique et Développement Bilingue. En Etxeberria, F. y Arzamendi, J. (Eds.) *Bilingüismo y adquisición de lenguas*. Bilbao: Universidad del País Vasco.

Hernández Pina, F. (1984). *Teorías psicolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*. Madrid: Siglo XXI.

Hundeide, K. (1985). Tha tacit background of children's judgements. In J.V. Wertsch (Eds.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. New York: Cambridge University Press.

Karmiloff-Smith, A. (1985). Language and cognitive processes from a developmental perspective. *Language and Cognitive Processes, 1*, 161-185.

KAYE, J.F. (1982). *The mental and Social Life of Babies*. Chicago: University of Chicago Press.

Kintsch, W. & Greeno, J.G. (1985). Understanding and solving word arithmetic problems. *Psychological Review, 92*, 109-129.

Krashen, S.D. (1986). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press.

Lachman, R. y otros (1979). *Cognitive psychology and information processing: An introduction*. Hillsdale: Erlbaum.

Lambert, W.E., & Tucker, G.R. (1972). *Bilingual Education of Children*. Rowley: Newburn House.

Lapkin, S., & Swain, M. (1990). French immersion Research Agende for the 90s. *The Canadian Modern Language Review, 46*(4), 638-674.

Littlewood, W. (1994). *La enseñanza de la comunicación oral. Un marco metodológico*. Barcelona: Paidos.

Mac Whinney, B. (1995). *Childes language data exchange system*. Pittsburgh. Department of Psychology. Carnegie Mellon University.

McCarthy, D. (1991). *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Noldus, L. Inform Technology (1993). *The Observer*. System for collection and analysis of observational data. Waeningen. Noldus Info. Techn.

Schlesinger, J.M. (1977). *Production and comprehension of utterances*. Hillsdale: Erlbaurn.

Sinclair De Zwartz, H.J. (1978). Adquisición de lenguaje y desarrollo de la mente. Barcelons: Oikos-Tau.

Sinclair, J.M., y Coulthard, R.M. (1975). *Towards an analysis of discourse*. Londres: Oxford University Press.

Skutnabb-Kangas, T. (1988). Multilingualism and the education of minority children. En T. Skutnabb-Kangas y J. Cummins (Eds.) *Minority Education. From Shame to Struggle*. Clevedon: Multilingual Matters.

Slobin, D.I. (1986). Crosslinguistic evidence for the Language-Making-Capacity. Slobin (Eds.), *The Crosslinguistic study of Language Acquisition*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Snow, C.E. (1986). Conversations with children. En P. Fletcher y M. Garman (comps.), *Language acquisition* (2ª de.) Cambridge: Cambridge University Press.

Snow, C.E. (1992). Perspectives on Second-Language Development. Implications for Bilingual Education. *Educational Researcher, 21*(2), 16-19.

Stubbs, M. (1984). *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Madrid: Cincel/Kapelusz.

Swain, M. (1986). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. En J. Cummins y M. Swain. *Bilingualism in education: Aspects of theory, research and practice*.

Tough, J. (1989). *Lenguaje, conversación y educación. El uso curricular del habla en la escuela desde los siete años*. Madrid: Visor Distribuciones, S.A.

Vega, M. (1990). *Lectura y comprensión: Una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza.

Verhoeven, L.T. (1991). Predicting Minority Children's Vilingual Proficiency: Child, Family and Institutional Factors. *Language Learning, 41*(2), 205-233.

Wells, G. (1986). *Aprendiendo a leer y escribir*. Barcelona: Laia.

REVISTA
INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA

BOLETÍN SUSCRIPCIÓN

Para subscribirse llene este boletín y devuélvalo a:
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Dpto. «Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación»
Facultad de Pedagogía Paseo del Valle de Hebrón, 171, 2ª planta
08035 - BARCELONA (Spain)

Nombre .....

D.N.I. o N.I.F. .....

Dirección .....

Población ..... C.P. .....

País ..... Teléfono .....

Coste de la inscripción:

- ☐ Individual: 4.000 ptas.
- ☐ Institucional: 6.000 ptas.
- ☐ Números sueltos: 2.000 ptas.
- ☐ Indicar n.º deseado: .....
- ☐ Números extras: 2.500 ptas.
- ☐ Indicar n.º deseado: .....

(Fecha y Firma)

BOLETÍN DE DOMICILIACIÓN BANCARIA

Señores,

Les agradeceré que con cargo a mi cuenta/libreta atiendan los recibos que les presentará la *Revista de Investigación Educativa*, como pago de mi subscripción a la misma.

Titular de la cuenta .....

Banco/Caja .....

N.º de cuenta ..... N.º de libreta .....

Agencia .....

Población .....

(Fecha y Firma)

A.I.D.I.P.E.
BOLETÍN ASOCIADO

Para asociarse llene las dos partes de este boletín y devuélvalo a:

A.I.D.I.P.E.
Dpto. «Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación»
Facultad de Pedagogía **Paseo del Valle de Hebrón, 171, 2ª planta**
08035 - BARCELONA (Spain)
Cuota de suscripción anual 5.000 ptas.

DATOS PERSONALES

Nombre y Apellidos .....
D.N.I. o N.I.F. .....
Dirección .....
Población ..... C.P.....
Provincia ..... Teléfono ( ).....
Deseo asociarme desde el día ..... de..... de 19.....
DPTO. TRABAJO..... **CENTRO TRABAJO**.....
Situación profesional ..... Dist. Universitario.....

DATOS BANCARIOS

Titular de la cuenta .....
Banco/Caja .....
Domicilio Agencia .....
Población ..... C.P.....

(Firma)

CODIGO CUENTA CLIENTE			
Entidad	Oficina	D.C.	Núm. de Cuenta

A.I.D.I.P.E.
BOLETÍN DOMICILIACIÓN BANCARIA

Señores,
Les agradeceré que con cargo a mi cuenta/libreta atiendan los recibos que les presentará la **Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica Experimental** como pago de mi cuota de asociado.

Titular de la cuenta .....
Banco/Caja .....
Domicilio Agencia .....
Población ..... C.P.....

(Fecha y Firma)

CODIGO CUENTA CLIENTE			
Entidad	Oficina	D.C.	Núm. de Cuenta

AIDIPE

Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica, creada en 1987

FINES DE LA ASOCIACIÓN

a) Fomentar, estimular e impulsar la investigación educativa de carácter empírico en todas sus vertientes y ámbitos de aplicación.
b) Difundir los resultados de esta investigación.
c) Agrupar a todos los que en España cultivan esta área de conocimiento, como docentes o investigadores.
d) Colaborar con las autoridades educativas y de política científica en la elaboración de instrumentos de medida, evaluación y de diseños de investigación tendentes a la mejora del sistema educativo y de desarrollo de los mismos.
e) Favorecer la formación y el perfeccionamiento especializado del personal investigador y de todos aquellos profesionales que intervienen en la investigación educativa.
f) Velar por la calidad científica y profesional de las actividades relacionadas con la investigación educativa.
g) Velar por el respeto y cumplimiento de las normas deontológicas de la investigación científica referida al campo psicopedagógico.

DERECHOS DE LOS SOCIOS

Los socios numerarios y fundadores tendrán los siguientes derechos:

a) Tomar parte en cuantas actividades organice o patrocine la Asociación en cumplimiento de sus fines.
b) Disfrutar de todas las ventajas y beneficios que la Asociación pueda obtener.
c) Participar en las Asambleas con voz y voto.
d) Ser electores y elegibles para los cargos directivos.
e) Recibir información sobre los acuerdos adoptados por los órganos directivos, sobre las actividades técnicas y científicas que la Asociación desarrolle.
f) Hacer sugerencias a los miembros de la Junta Directiva de la Asociación.
g) Impugnar los acuerdos y actuaciones de la Asociación que sean contrarios a los Estatutos, dentro del plazo de cuarenta días y en la forma prevista por las leyes.

Cada socio tiene derecho a recibir la Revista de Investigación Educativa de forma gratuita.

SEMINARIOS

AIDIPE organiza cada 2 años, un Seminario Nacional con un tema central en torno al cual giran las ponencias, comunicaciones, mesas redondas. Los primeros Congresos han sido los de Barcelona (1981), Sitges (1983), Gijón (1985), Santiago de Compostela (1988), Murcia (1990).

PUBLICACIONES

AIDIPE publica las Actas de sus Seminarios, así como La Revista de Investigación Educativa (RIE) con carácter semestral.

Para más información, ver hoja de inscripción adjunta.

NORMAS PARA LAS COLABORACIONES

El objetivo de la Revista de Investigación Educativa es promover el intercambio de información acerca de investigaciones empíricas de carácter educativo. Todo profesional que desee colaborar en la revista deberá atenerse a las siguientes indicaciones:

1. Los trabajos deberán ser originales y versar sobre investigación educativa.
2. El autor o autora deberá enviar un original y tres copias mecanografiadas a la redacción de la Revista.
3. El autor o autora deberá especificar debajo del nombre del artículo su dirección profesional y su E.mail. Si son varios autores/as, se adjuntará el E.mail del primer autor como mínimo.
4. La extensión máxima de los trabajos no deberá exceder las 25 páginas en DIN-A4, a doble espacio y numeradas. Se acompañará un abstract de 100 a 150 palabras en inglés y español.
5. Con la finalidad de simplificar el proceso de confección de la revista y, sobre todo, de reducir al máximo las erratas y costos, se ruega a los autores/as enviar el trabajo, además de las copias en papel, en disquette compatible. Se aceptan los siguientes programas de tratamiento de textos: Word Star, Word Perfect, MSWord y otros.
6. Los trabajos recibidos serán sometidos a informe del Consejo Asesor de la Revista (quien decidirá sobre su publicación o no).
7. Los trabajos recibidos para su publicación en la revista estarán sujetos a un doble proceso de filtro para garantizar la objetividad del juicio. En primer lugar, existirá un proceso de separación de las identificaciones de los autores/as de los trabajos candidatos a ser publicados junto con la asignación de códigos identificativos. Además, existirá un proceso completamente independiente de elección de jueces entre el Consejo Asesor. Ambos procesos serán totalmente independientes y transparentes entre sí, de forma que al asignar un conjunto de jueces del Consejo Asesor se desconoce cualquier información sobre el artículo, salvo el conjunto de descriptores sobre su contenido.
8. Se notificará a sus autores/as los trabajos aceptados para su publicación.
9. Para la redacción de los trabajos se recomienda que sigan las normas de la A.P.A. (American Psychology Association). (Ver adaptación publicada en el n.º 19, 1.er semestre 1992 de R.I.E.).
10. Las fichas resumen se cumplimentarán de acuerdo con el modelo propuesto e impreso por la Revista, a cuya sede podrá solicitar los ejemplares.
11. Los números se cierran los días 1 de mayo y 1 de noviembre de cada año.
12. La R.I.E. es de carácter semestral.

REDACIÓN: REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Facultad de Pedagogía
Paseo del Valle Hebrón, 171, 2ª planta
08035 BARCELONA (Spain)

501

BEST COPY AVAILABLE